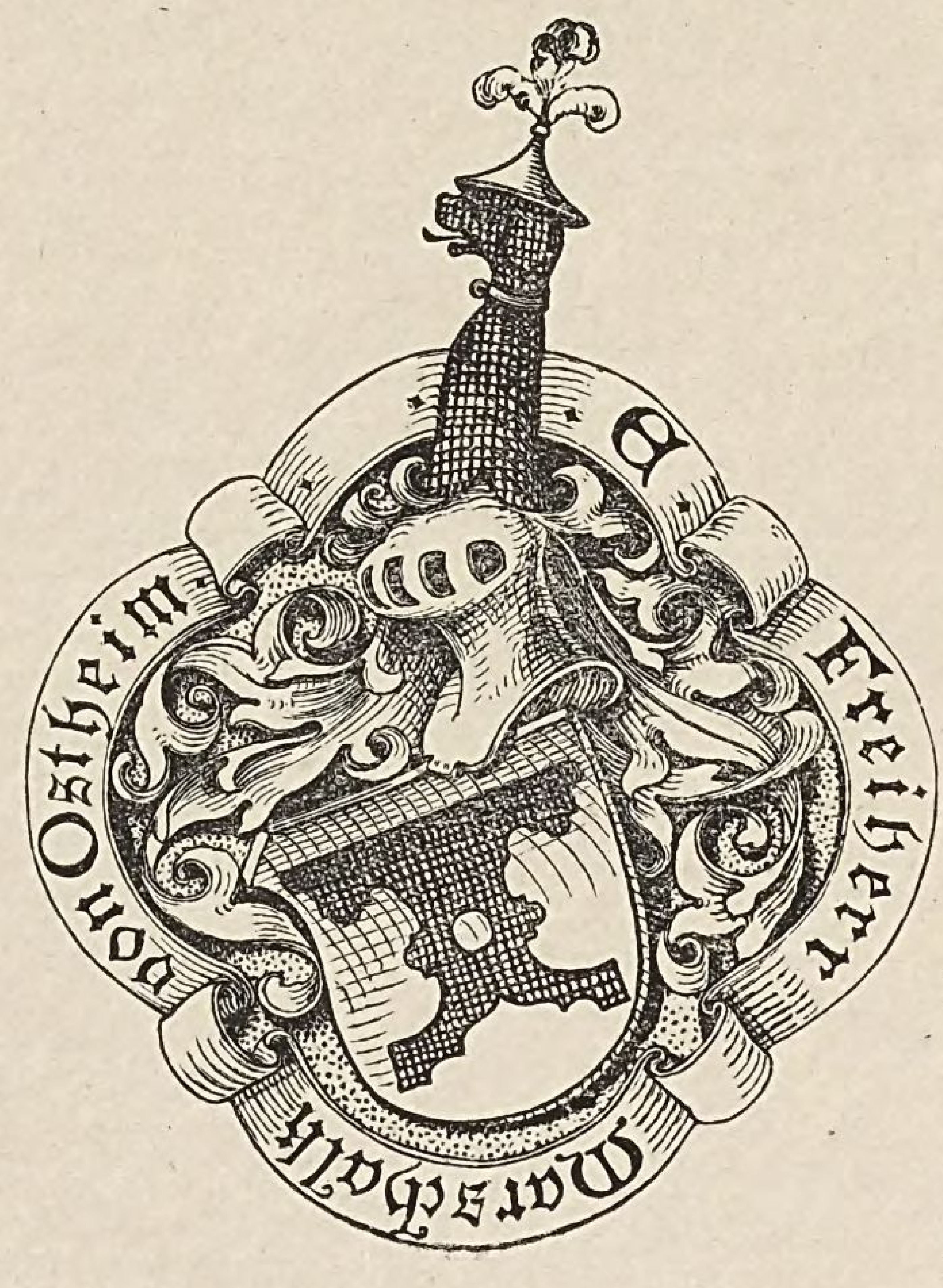
M. v. O.
Paed.
0, 4



M. v. O.
Paed.
o. 4.

H. sch. o. 13.

Abriß

der

Geschichte der Erziehung

und des

Unterrichts

unter vorzugsweiser Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens.

Für den Unterricht an Lehrerseminarien,

sowie zur Wiederholung

bearbeitet

von

Gg. Hübsch,

Kgl. Seminarlehrer in Bamberg.

Bamberg.

Verlag der Buchner'schen Buchhandlung.

1887.

Staats-
Bibliothek
Bamberg

Druck von Junge & Sohn in Erlangen.

Vorwort.

Mit dem vorliegenden „Abrisse" bietet der Verfasser ein neues Hilfs- und Wiederholungsbuch dar für den Unterricht in der Geschichte der Pädagogik an Lehrerseminarien. — Die Bearbeitung desselben stand unter dem Einflusse vornehmlich zweier Forderungen:

1) der Forderung einer größtmöglichen Beschränkung des Unterrichtsstoffes nebst übersichtlicher Kürze und Präzision in der Form. Dadurch daß dieselbe die angemessene Mitte hält zwischen tabellarischer Abgerissenheit und lesebuchartiger Breite, soll dem Lehrer ein genügender Spielraum bleiben für weitere Ausführungen durch den Vortrag, dem Schüler aber ein genügendes und durchsichtig gegliedertes Material geboten werden für die Einprägung und Wiederholung des Lehrstoffes;

2) der Forderung einer völlig objektiven Fassung des Stoffes, namentlich in konfessioneller Beziehung, — wie dieselbe für die konfessionell-gemischten Verhältnisse der Anstalt, an welcher der Verfasser wirkt und für welche das Büchlein vor allem bestimmt ist, als absolute Notwendigkeit erscheint. —

Daß dieser kurze Abriß in stofflicher Hinsicht keinen anderen als kompilatorischen Rang beanspruchen will, versteht sich bei dem Zwecke, dem er dienen soll, wohl von selbst. Bei der Verabfassung wurde eben vor allem die vorhandene bessere Literatur benützt, sowohl die Unterrichtsliteratur, wie sie durch die bewährten Lehrbücher von Schumann, Böhm, Dittes, Schulz, Leutz, Stöckl, Kellner, Kehrein, Volkmer rc. vertreten ist, als auch die größeren Werke von K. Schmidt, K. v. Raumer, Heppe, K. A. Schmid, A. Vogel, C. Kehr rc.; hie und da, wo es notwendig erschien, wurden auch Spezialdarstellungen, Monographien rc. zu Rate ge-

zogen, um dem Standpunkte neuerer Forschungen gebührend Rechnung zu tragen. — Von den in neuester Zeit erschienenen größeren geschichtlich-pädagogischen Darstellungen verdankt der Verfasser insbesondere den trefflichen Werken von Specht („Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland bis zur Mitte des 13. Jahrh.; Stuttgart 1885"), von Kämmel („Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit; Leipzig 1882") und O. Willmann („Didaktik als Bildungslehre, I. Band, Braunschweig 1882") vielfach Anregung und Förderung. —

Wenn das Büchlein nun auch in erster Linie einem lokalen Bedürfnisse dienen soll, so gibt sich der Verfasser doch der angenehmen Hoffnung hin, daß es auch in weiteren Kreisen wohlwollende Beachtung und Aufnahme finden werde.

In diesem Sinne empfiehlt sich der Verfasser dem geehrten Fachgenossen und geneigten Leser und bemerkt zugleich, daß er Winke und Ratschläge in Bezug auf künftige Änderungen und Verbesserungen stets dankbar entgegennehmen und thunlichst berücksichtigen würde.

Bamberg, im Mai 1887.

G. Hübsch.

Druckfehler:

Seite 138, Zeile 4 (von unten) lies: Amberg 1879 (statt 1882).

Inhaltsverzeichnis.

		Seite
Einleitung	§. 1	1

A. **Die vorchristliche Zeit.**

I. **Die klassischen Kulturvölker des Altertums.**

1. Die Griechen. — Allgemeines	§. 2	2
a) Erziehung bei den Spartanern	§. 3	4
b) Erziehung der Athener	§. 4	6
c) Griechische Lehrer und Pädagogen	§. 5	8
2. Die Römer	§. 6	11
Pädagogische Theoretiker bei den Römern	§. 7	14
II. **Die Israeliten**	§. 8	16

B. **Die Zeit nach Christus.**

1. Periode: Die Erziehung in der ältesten christlichen Zeit (v. Chr. Geb. — 500 n. Chr.)

1. Das Christentum und seine pädagogische Bedeutung	§. 9	18
2. Die ältesten Lehrveranstaltungen und Pädagogen des Christentums	§. 10	20

2. Periode: Erziehung und Unterricht im Mittelalter (500—1500).

A. **Das kirchliche Schulwesen.**

Seine Begründung im Abendlande	§. 11	22
Aufgabe, Bildungsinhalt und Arten der kirchlichen Schulen	§. 12	24
1. Klosterschulen	§. 13	25
2. Dom- und Stiftsschulen	§. 14	28
3. Parochial- oder Pfarrschulen	§. 15	29
Methode und Zucht au den geistlichen Schulanstalten	§. 16	30

B. **Die Laienbildung.**

1 Die Erziehung im Rittertum	§. 17	31
2. Die Stadtschulen	§. 18	32
3. Die Universitäten	§. 19	35
Die Brüder vom gemeinsamen Leben (Hieronymianer)	§. 20	36
Die Schulbildung der Frauen im Mittelalter	§. 21	37
Pädagogische Theoretiker des Mittelalters	§. 22	38

3. Periode: Die Erziehung unter dem Einflusse des Humanismus und der Reformation (1500—1618).

Allgemeines. — 1. Der Humanismus	§. 23	39
2. Die Reformation in ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht	§. 24	41

Seite
3 Die Reformatoren als Pädagogen . . . . §. 25 42
4. Die protestantische Gelehrtenschule (Mittelschule) . . . . §. 26 46
5. Die katholische Gelehrtenschule (Jesuitenschule) . . . . § 27 49
6. Einzelne katholische Schulmänner des 16. Jahrhunderts . §. 28 51
7. Der Elementarunterricht im Jahrhundert der Reformation § 29 52

4. Periode: Die pädagogischen Reformen des 17. und 18. Jahrhunderts (1618—1800).

I. **Der Realismus.**
Allgemeines. — A. Die philosophische Grundlegung . . . . §. 30 56
B. Die Hauptvertreter des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert:
1. Wolfgang Ratichius . . . . §. 31 57
2. Amos Comenius . . . . §. 32 59
C. Die Volksschule des 17. Jahrhunderts . . . . §. 33 63
II. **Der Pietismus** (1. Hälfte des 18. Jahrhunderts).
Allgemeines. — Spener . . . . §. 34 65
Aug. Hermann Franke. — Realschulen . . . . §. 35 66
Verwandte Bestrebungen innerhalb der katholischen Kirche . . §. 36 60
III. **Die naturalistische Richtung (Aufklärung)** — 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts).
Allgemeines. — 1. John Locke . . . . §. 37 71
2. Jean Jacques Rousseau . . . . §. 38 73
3. Der Philanthropinismus . . . . §. 39 78
4. Die Volksschule im Zeitalter der Aufklärung:
a) Allgemeines . . . . §. 40 82
b) die Volksschule in Preußen . . . . §. 41 83
c) die Volksschule in Österreich . . . . § 42 85
d) die Volksschulen in kleineren katholischen Staaten . . §. 43 88
e) Entstehung der Lehrerbildungsanstalten . . . . . . §. 44 88
f) Methodik und Lehrmittel der Volksschule . . . . . §. 45 89

5. Periode: Die Erziehung der neuesten Zeit von Pestalozzi bis zur Gegenwart (1800—x).

Allgemeines . . . . §. 46 91
J. Heinr. Pestalozzi . . . . §. 47 92
Die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft seit Pestalozzi §. 48 98
Hervorragende Praktiker und Didaktiker der Volksschule . . . § 49 104
Didaktische Anregungen vom Auslande . . . . §. 50 111
Nebenanstalten auf dem Volksschulgebiete . . . . §. 51 113
Entwickelung der Volksschule Deutschlands im 19 Jahrhundert §. 52 114
Unterrichtsgegenstände der Volksschule und deren Methode im 19. Jahrhundert . . . . §. 53 118
Anhang: Die wichtigsten Daten der bayrischen Schulgeschichte 133
Literarischer Anhang 140

Einleitung.

§ 1.

1. Erziehung und Unterricht sind nicht bloß ein Bedürfnis für den einzelnen Menschen, sondern bilden auch ein wesentliches Element im Kulturleben der Völker. Daher finden sich auch Erziehung und Unterricht thatsächlich bei allen Völkern vor, die nur einigermaßen zu einer Kultur gelangt sind — zuerst ausschließlich sich anknüpfend an das Familienleben, später an Anstalten, die eigens der Erziehung und dem Unterrichte dienen — an Schulen.

Die erziehliche und unterrichtliche Thätigkeit gestaltete sich nun im Laufe der Zeit bei verschiedenen Völkern verschieden. Von besonderem Einfluß auf die Richtung und den Charakter derselben sind:

a) die religiösen Ideen und Institutionen,
b) der Volkscharakter,
c) die staatliche Verfassung und die staatlichen Einrichtungen eines Volkes.

Auf dem Boden der Religion, des Volkscharakters und der staatlichen Einrichtungen entwickelte sich schon frühzeitig die Erziehungs*praxis*.

An die Erziehungspraxis schloß sich sodann die Erziehungs*theorie* an, welche die wissenschaftliche Erforschung der Prinzipien und Gesetze der Erziehung und des Unterrichts sich zur Aufgabe macht und welche wie die praktische Pädagogik gleichfalls verschiedene Richtungen einschlug und in verschiedenen Systemen auftrat.

Bei aller Mannigfaltigkeit in der Richtung und Ausgestaltung der Erziehungspraxis und Erziehungstheorie ist doch in der Aufeinanderfolge der pädagogischen Erscheinungen ein gewisser Zusammenhang von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge unverkennbar. Darauf gründet sich die *Berechtigung einer Geschichte der Pädagogik*.

Die Geschichte der Pädagogik ist demnach zu *definieren* als die wissenschaftliche Darstellung der allmählichen Entwickelung der Pädagogik sowohl nach ihrer praktischen als auch nach ihrer theoretischen Seite.

Ihre Aufgabe besteht darin:

a) die Art und Weise, wie Erziehung und Unterricht im Laufe der Zeiten bei verschiedenen Völkern sich gestaltet haben, zur Darstellung zu bringen,

b) die hervorragendsten Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze und -systeme, welche im Laufe der Jahrhunderte von philosophischen und pädagogischen Denkern aufgestellt worden sind, zu reproduzieren,

c) den Zusammenhang der Erziehungstheorie und Erziehungspraxis, sowie der einzelnen pädagogischen Erscheinungen unter sich, so weit als thunlich, nachzuweisen.

2. Hauptperioden der Geschichte der Pädagogik:

A. Die vorchristliche Zeit. Hieraus werden an dieser Stelle hervorgehoben:

I. Die Erziehung der klassischen Kulturvölker:
1) der Griechen,
2) der Römer,

II. die Erziehung bei den Israeliten.

B. Die Zeit nach Christus:

1. Periode: die Erziehung in der ältesten christl. Zeit, von Chr. Geb. bis 500 n. Chr.
2. Periode: die Erziehung im Mittelalter, v. 500—1500 n. Chr.
3. Periode: die Erziehung unter dem Einfluß des Humanismus und der Reformation (Reformationszeitalter), v. 1500—1618.
4. Periode: die Zeit der pädagogischen Reformen im 17. u. 18. Jahrh. bis auf Pestalozzi, v. 1618—1800.
5 Periode: die Erziehung der neuesten Zeit von Pestalozzi bis zur Gegenwart, v. 1800—x.

A. Die vorchristliche Zeit.

I. Die Erziehung der klassischen Kulturvölker des Altertums.

1. Die Griechen.

§. 2.

1. Während bei den Völkern des Morgenlandes (Chinesen, Indern, Persern, Aegyptern) die Erziehung völlig unter das allgemeine Volksgesetz und unter die Interessen der Gesamtheit (Staat, Nation, Kaste ꝛc.) sich beugt, tritt uns bei den Griechen zuerst eine gewisse Freiheit der individuellen Entwickelung in der Erziehung entgegen.

Von allgemeinem Einfluß auf die eigenartige und hochbedeutsame Bildung und Kultur der Griechen waren

a) die Natur des Landes: Reiche horizontale und vertikale Gliederung, heiterer Himmel, gemäßigtes Klima, Naturschönheiten aller Art.

b) die glückliche Beanlagung des Volkes: Schönheit und Harmonie, Kraft und Geschmeidigkeit des Körpers; — Freiheitsliebe, Selbständigkeit, idealer Sinn und Lebensfreudigkeit.

c) die Religion: Sie bestand in der Verehrung der Naturkräfte unter dem Bilde idealisierter Menschen (Anthropomorphismus) und bot, in ein schönes poetisches Gewand gehüllt, dem Leben Ideale und den Künstlern Stoff und Begeisterung für ihre Schöpfungen. — Im Zusammenhang mit der Religion standen

d) die Nationalfeste und öffentlichen Spiele (Olympia, Delphi, Korinth, Nemea). Sie beförderten nicht bloß die Religiosität, sondern auch das Gefühl der Gemeinsamkeit in Sprache, Sitte und Vaterland, sowie den Wetteifer in leiblicher und geistiger Ausbildung.

2. Mittel und zugleich Elemente der griechischen Bildung waren Gymnastik und Musik.

a) Die gymnastische Bildung erstreckte sich auf den Körper und suchte Kriegstüchtigkeit, Stärke, Gesundheit und Schönheit zu erzielen,

b) die musikalische Bildung begreift nicht bloß die Ausbildung in der Musik (Tonkunst), sondern die gesamte geistige Bildung in sich, deren Grundlage ursprünglich die Tonkunst (Lyra, Cither, Flöte, recitierender Gesang) bildete.

3. In der historischen Zeit Griechenlands treten unter den verschiedenen Stämmen des hellenischen Volkes zwei Stämme besonders hervor, bei denen auch die Grundsätze der hellenischen Erziehung in zwei eigentümlichen Richtungen zur Erscheinung gelangen — der dorische Stamm, als dessen Hauptvertreter Sparta, und der jonische Stamm, als dessen Repräsentant Athen zu bezeichnen ist.

a) Erziehung bei den Spartanern.

§. 3.

Der Begründer der spartanischen Staatsordnung war der Gesetzgeber Lykurg (um 880 v. Chr.) Derselbe zog auch die Jugenderziehung in den Kreis seiner gesetzgeberischen Thätigkeit, indem er von folgenden Grundsätzen ausging:

1) Die Erziehung ist Sache des Staates.
2) Der einzige Zweck der Erziehung ist, den künftigen Staatsbürger zu kriegerischer und politischer Tüchtigkeit heranzubilden.

Praktische Ausführung dieser Grundsätze:

1. Die Erziehung in Sparta war eine reine Staatserziehung. Die Kinder wurden als Eigentum der Staatsgemeinschaft betrachtet. Neugeborne Kinder wurden obrigkeitlich besichtigt und die schwächlichen und ungesunden in eine Bergschlucht auf dem Berge Taygetos ausgesetzt. — Vom 7. Lebensjahre an wurden die Söhne der freien Bürger (der Spartiaten) dem Elternhause entnommen, um in gemeinschaftlichen Erziehungshäusern auf Staatskosten erzogen zu werden.

2. Die leibliche Erziehung trat besonders in den Vordergrund, die geistige in den Hintergrund. Beim Eintritt in die Erziehungsanstalt wurde dem Knaben das Haar kurz geschoren; sein Lager bestand einfach aus Heu und Stroh oder Schilfrohr ohne Decke. Kleidung und Nahrung wurden auf das Notwendigste beschränkt, damit der Körper abgehärtet werde. Schuhe und Kopfbedeckung fehlten und selbst im Winter trugen die Knaben von 12 Jahren ab nur einen Mantel ohne Unterkleid. — Auch die Kost war sparsam zugemessen (Pflanzenkost). — Zur Übung in der Selbstbeherrschung und Gewöhnung an Schmerzen wurden sie jährlich (am Feste der Artemis) bis aufs Blut gepeitscht und diejenigen vorzüglich gepriesen, welche ohne Äußerungen des Schmerzes die Geißelung ertrugen.

Die Zeit wurde ausgefüllt hauptsächlich durch gymnastische Übungen (Laufen, Springen, Ringen, Diskuswerfen und Speerwerfen), die sich später zu geregelten Kriegsübungen erweiterten.

Unter solchen auf Kampf und Krieg gerichteten Bestrebungen mußte die geistige Erziehung zurückstehen. Sie wurde in Sparta wesentlich durch die Musik erzielt, die übrigens ebenfalls ihren Hauptzweck in Erhebung des Gemüts zur Tapferkeit und Vaterlandsliebe hatte.

Lesen und Schreiben waren nicht im Unterrichtsplane; wer diese Fertigkeiten erlernen wollte, war auf private Gelegenheit angewiesen; das Rechnen war rein praktischer Natur und wesentlich Kopfrechnen. Schauspiele und die eigentliche Redekunst waren ausdrücklich verboten; dagegen wurde praktische Verstandesbildung geübt, namentlich auf Kürze und Bestimmtheit des mündlichen Ausdrucks das größte Gewicht gelegt (lakonische Antworten).

Auch die Religion bildete keinen Unterrichtsgegenstand. Der religiöse Sinn wurde durch Festgesang und Tanz gepflegt.

Im Alter von 18 Jahren trat der junge Spartaner aus der Erziehungsanstalt in den Militärdienst. Im 30. Jahre trat er in die Zahl der Männer und konnte sich verheiraten, mußte aber, auch wenn er verheiratet war, an den täglichen gemeinschaftlichen Mahlzeiten, sowie an den gymnastischen Übungen teilnehmen.

3. Auch das weibliche Geschlecht erhielt eine öffentliche Erziehung; auch ihm waren von Staatswegen gymnastische Übungen vorgeschrieben, in denen die Mädchen auf abgesonderten Übungsplätzen ausgebildet wurden. Wie Heldenmänner, so sollten auch Heldenweiber, vor allem aber Mütter für eine kräftige und gesunde Nachkommenschaft erstehen.

4. Bei aller Fürsorge des Staates für das Erziehungswesen, bei aller Oeffentlichkeit der Erziehung war das spartanische Erziehungswesen keine allgemeine Volkserziehung. Sie war lediglich eine Adelserziehung, denn sie erstreckte sich bloß auf einen Bruchteil der Bewohner des Staates, auf die Spartiaten (im engeren Sinne), während die Periöken und Heloten davon ausgeschlossen waren.

Lichtseiten der spartanischen Erziehung: 1) Betonung körperlicher Gewandtheit und Ausdauer.
2) Erziehung zur Genügsamkeit, zum Gehorsam und zur Charakterstärke.
3) Erziehung zu einem begeisterten Patriotismus.

Schattenseiten: 1) Das Prinzip der Staatserziehung wird ins fehlerhafte Extrem getrieben und das Familienleben vernachlässigt.
2) Die einseitige Ausbildung zur physischen Stärke und Tapferkeit mit Hintansetzung der geistigen Erziehung, insbesondere der Ausbildung des Gefühlslebens.
3) Die Beschränkung der Erziehung auf einen kleinen Bruchteil der Bevölkerung (einseitige Adelserziehung).

b) Erziehung der Athener.

§. 4.

Der Gesetzgeber Athens war Solon (um 594), der durch seine in alle Lebensverhältnisse eingreifende Gesetzgebung auch der athenischen Erziehung Halt und Richtung gab.

Erziehungszweck ist Erziehung zur Humanität, also harmonische Ausbildung des ganzen Menschen nach Leib und Geist, und nicht bloß für Staat und Krieg.

Erreichung dieses Zweckes:

1) Während die Kinder in Sparta als Eigentum des Staates betrachtet wurden und deren Erziehung daher ganz und gar dem Staate übertragen war, blieben die Kinder in Athen immer Genossen des elterlichen Hauses und erfreuten sich daher einer weit größeren Freiheit als in Sparta.

2) Während bei den Spartanern die körperliche Erziehung ganz besonders in den Vordergrund gestellt wurde, lag bei den Athenern das Hauptgewicht auf der geistigen Ausbildung. Sittlicher Adel, Schärfe und Lebendigkeit des Geistes sollten anerzogen werden, ohne daß dabei die Ausbildung des Körpers vernachlässigt worden wäre.

a) Der Vater besaß das Recht, das neugeborne Kind anzunehmen oder zurückzuweisen (jedoch Aussetzung seltener als in Sparta). Bis zum 7. Jahre blieb dann das Kind in der Regel unter Pflege einer Amme, später einer Wärterin. Diese sorgten für Spielzeug (Klapper, Puppen, Wagen, Häuser, Schiffe ꝛc.) und überwachten die Kinderspiele (Ball, Reifen, Kreisel, Schaukel, Gerade oder Ungerade, Fangspiele ꝛc.)

b) War der Knabe 7 Jahre alt, so wurde er einem Pädagogen (Knabenführer) überwiesen (gewöhnlich ein Sklave), der ihm zwar nicht eigentlichen Unterricht erteilte, wohl aber ihn in sittlicher Hinsicht überwachte und ihn zum Unterricht zu führen hatte. Der Unterricht war ein dreifacher, nämlich ein literarischer, musikalischer und gymnastischer.

α) Der literarische Unterricht bei den Grammatisten (eigentliche Elementarschule, griech. Didaskaleion) umfaßte elementares Lesen, Schreiben und Rechnen, dann auch, wenn der Schulbesuch lange genug fortgesetzt wurde, Einführung in den Bau und die Literatur der Muttersprache (Aesop, Homer). Lesen — Buchstabiermethode; Schreiben — entweder freies Kopieren oder Nachfahren der in den Wachstafeln eingegrabenen Zeichen); Rechnen mittelst sinnlicher Hilfsmittel: Finger, Rechentafel (Abakus).

β) Der musikalische Unterricht bei dem Kitharisten. Lehren einfacher Lieder und choralartiger Weisen unter Begleitung der Kithara. — Hauptzweck der musikalischen Bildung war ein ethischer: Besänftigung des Gemüts, Bändigung der Leidenschaft.

Die Schulen der Grammatisten wie der Kitharisten waren Privatanstalten, die aber unter Staats-Kontrolle standen.

γ. Der gymnastische Unterricht bei dem Pädotriben (Turnlehrer) in den Gymnasien. — Die Gymnasien waren zuerst gleichfalls vom Staate beaufsichtigte Privatanstalten, später wurden sie wohl auch vom Staate selbst aufgeführt und zum Teil unterhalten. Die Übungsgegenstände waren dieselben wie in Sparta: Lauf, Sprung, Diskuswerfen, Speerwerfen, Ringkampf (Pentathlon-Fünfwettkampf); daran schloß sich das Pankration (Allkampf), eine Verbindung des Faust- und Ringkampfes.

Die Athener legten bei ihren Leibesübungen mehr Nachdruck auf plastische Schönheit als auf bloße physische Kraft, wie denn überhaupt das ästhetische Element die höchste Stelle in der gesamten athenischen Bildung einnahm.

Neben den Übungsplätzen der Gymnasien fanden sich Bäder, welche außer der Reinigung des Körpers auch der Erlernung des Schwimmens dienten. (Griech. Sprüchwort: Er kann weder lesen noch schwimmen = er hat nichts gelernt.)

c) Vom 18. Jahre an wurde der Athener mündig und trat in die Abteilung der Epheben ein, wurde im Kriegsdienste geübt und lag noch seiner höheren geistigen Ausbildung ob. — Mit dem 20. Jahre wurde er stimmfähiger Bürger.

Eine höhere geistige Ausbildung konnte nach abgeschlossener Elementarbildung erlangt werden

α) durch die (erst in späterer Zeit besonders in Schwung kommenden) Schulen der Grammatiker und Rhetoriker, erstere zum tieferen Eindringen in die Werke der Dichter (namentlich Homers), letztere zur Aneignung der Beredsamkeit.

β) durch die in der Regel mit den Gymnasien verbundenen Philosophenschulen; — ungebundene Vereinigungen von Lernbegierigen um einen Meister der Wissenschaft in besonderen Abteilungen der Gymnasien, wodurch diese ursprünglich nur für Leibesübungen bestimmten Anstalten nach und nach Mittelpunkte (Hochschulen) für das höhere geistige Leben wurden. Besonders berühmt wurden: die Akademie (durch Plato) und das Lykeion (durch Aristoteles).

3) Die Erziehung und Bildung des Mädchens stand hinter der des Knaben bedeutend zurück. Es wurde von der Mutter in der Haushaltung und in weiblichen Arbeiten unterwiesen und besuchte keine eigentliche Schule, lernte auch nur in seltenen Fällen das Lesen und Schreiben. Ueberhaupt lebten die athenischen Frauen zurückgezogen; nur bei festlichen Aufzügen durften sie sich öffentlich zeigen.

4) Alle Erziehungs- und Unterrichtsveranstaltungen tragen in Athen einen mehr allgemeinen Charakter. Es gab keine Adelserziehung (wie in Sparta), sondern jedem Talente ohne Unterschied des Standes war im Princip der Weg zur Bildung geöffnet. Allerdings existierte kein Schulzwang; aber im allgemeinen befahlen die Gesetze jedem Vater, den Sohn in Musik und Gymnastik unterrichten zu lassen, und Eltern, die ihre Kinder nichts lernen ließen, hatten im Alter keinen Anspruch auf Pflege von Seite derselben.

Lichtseiten der athenischen Erziehung: 1) Allseitigkeit der Bildung und Bedeutung der geistigen Ausbildung,
2) Wahrung der Familienrechte.

Schattenseiten: 1) Das Fehlen des mütterlichen Einflußes.
2) Beeinträchtigung der Allgemeinheit der Erziehung durch das selbst von den weisesten Griechen (Plato, Aristoteles) anerkannte Sklaventum.
3) Die Erziehung des weiblichen Geschlechts wurde vernachlässigt.

c) Griechische Lehrer und Pädagogen.

§. 5.

1. Pythagoras, als Vertreter des dorischen Geistes.

a) Sein Leben und seine Persönlichkeit.

Geb. 580 auf Samos, ließ sich nach langen Reisen durch Griechenland, Kreta, Phönizien, Aegypten und Babylonien um 540 zu Kroton in Unteritalien nieder, wo er eine Erziehungsanstalt gründete. Nach 20jähriger, höchst einflußreicher Thätigkeit wurde er bei einem Aufstande der Demokraten verbannt; † zu Metapontus um 500 v. Chr.

Ein vornehmer, dorischer Charakter mit würdevoller äußerer Erscheinung und hohem sittlichem Ernste in Lehre und Leben, stand er sowohl bei der Bevölkerung Krotons als insbesondere bei seinen Schülern in höchstem Ansehen. („Er hats gesagt.")

b) Seine Lehrthätigkeit.

Die Schule des P. war auf einem Landgute mit Hörsaal und vielen Wohn- und Wirthschaftsgebäuden, so daß P. mit seinen Schülern daselbst gemeinsam wohnen, schlafen und essen konnte (Ältestes Internatsleben).

Der Kreis der Schulmitglieder war ein doppelter:

1. die Lehrlinge (Exoteriker); sie hatten eine schwere Prüfungszeit zu bestehen, mußten einige Jahre schweigend die Vorträge des hinter einem Vorhange verborgenen Meisters anhören. — Uebermittlung

des für den jugendlichen Geist nötigen Denkstoffes und Uebung des Gedächtnisses durch Memorieren von allgemeinen Lehrsätzen in Frage und Antwort, z. B. Was ist das Weiseste: Maß und Zahl. Was ist das Schönste: die Harmonie 2c.

2. die Glieder des engeren Bundes (Esoteriker), welche, im näheren Verkehr mit dem Meister stehend, in die Geheimlehren des Pythagoras eingeweiht wurden: die Zahl ist das Wesen aller Dinge (Zahlensymbolik), die Harmonie das Band der Dinge, das Urbild der Harmonie ist der einige Gott; das Abbild derselben die Welt (Harmonie der Sphären) 2c.

Die gesamte Erziehung suchte zu bezwecken:

1) Mäßigkeit und Gesundheit durch strenge Diät (Pflanzenkost), Gymnastik, Bäder, Spaziergänge.
2) Wahrhaftigkeit und Gedankenzucht durch Mathematik (pythagoräischer Lehrsatz).
3) Innere Ruhe durch sanfte Musik (Monochord).
4) Äußeren Frieden durch enge Verbrüderung und Freundschaft der einzelnen Mitglieder („Bürgschaft" von Schiller).
5) Religiosität und Sittlichkeit durch Selbstbetrachtung und Selbstprüfung, durch Bußübungen und Gebete.

2. Sokrates, als Hauptvertreter des jonischen Geistes.

a) Sein Leben.

Geb. 469 v. Chr. als Sohn des Sophroniskos, eines Bildhauers in Athen; seine Mutter war Phänarete, eine Hebamme. — Von seinem Vater wurde er in seiner Jugend zur Bildhauerkunst angeleitet, sodann diente er dem Staate als Krieger und Bürger, fand aber bald seine Lebensaufgabe in der Beschäftigung mit der Wissenschaft (Philosophie). Ein unwiderstehlicher Drang trieb ihn dazu, an den Ergebnissen seines Denkens und Forschens die lernbegierige Mitwelt, insbesondere die Jugend teilnehmen zu lassen und so wurde er bald zum berühmten Lehrer. — Seine Tugendhaftigkeit, seine Wahrheitsliebe und seine Uneigennützigkeit führten ihn dazu, daß er dem unlauteren, egoistischen Treiben der Sophisten gegenübertrat, wodurch er sich deren Haß zuzog. (Sophisten = Lehrer der Weisheit, welche durch ihren Grundsatz: „Der Mensch ist das Maß aller Dinge" den Egoismus als theoretisch berechtigt hinstellten und sich als Lehrer großen Ansehens und eines reichlichen Einkommens erfreuten). Sokrates wurde von seinen Feinden angeklagt, er verführe die Jugend und leugne die Götter und wurde 399 v. Chr. zum Tode durch Gift verurteilt.

b) Lehrthätigkeit und Lehrform.

Sokrates hatte kein besonderes Unterrichtslokal und keine bestimmte Lehrzeit. Er suchte Männer und Jünglinge auf, um sich mit ihnen zu unterreden, sich mit ihnen über Lebenszweck und -Beruf zu unterhalten, sie zur richtigen Erkenntnis vom Wesen und Wert der Dinge zu führen.

Die Lehrform war die des Zwiegesprächs oder Dialogs (fragend-entwickelnde Methode) und zwar kann man an ihr eine doppelte Seite unterscheiden:

1. eine negative Seite — sokratische Ironie — bei welcher Sokrates zuerst die Irrtümer seiner Schüler gelten ließ und sich stellte, als ob er nichts wisse, aber durch Fragen schließlich den Schüler zu der Erkenntnis brachte, daß sein Wissen ein falsches, ein Scheinwissen sei,

2. eine positive Seite; diese bestand darin, daß durch geschickte Fragen des Lehrers der Schüler die zu vermittelnde Wahrheit selbst fand. Sokrates geht dabei von dem Grundsatze aus, daß wir das Wahre als etwas Ursprüngliches in uns tragen; er will in geistiger Weise das Geschäft seiner Mutter ausüben: die Gedanken entbinden.

Mittel hiezu sind ihm:

a) die Induktion = die Hinüberleitung von der Vorstellung zum Begriff. Er ging von einzelnen konkreten Fällen aus, verglich das Einzelne unter sich, unterschied das Zufällige vom Wesentlichen und brachte so eine allgemeine Wahrheit zum vollen Bewußtsein.

b) die Analogie = Vergleichung mit ähnlichen oder verwandten Fällen oder Dingen.

Dadurch erreichte er den Zweck — die Definition = die klare und bestimmte Erkenntnis des Wesentlichen und Wahren an den Dingen. —

Sokrates ist also der Vater der entwickelnden (heuristischen) Methode und der sich daranschließenden Katechetik geworden.

Freilich ist die Anwendung der Sokratik bei Kindern nur in beschränkter Weise möglich. — (Im Gegensatze hiezu Pestalozzi: „Manche Katecheten gleichen den Raubvögeln, welche Eier aus einem Neste holen wollen, in welches noch keine gelegt sind.“)

Die berühmtesten Schüler des Sokrates waren Plato und Xenophon.

Plato † 348 in Athen, der Philosoph der „Ideenlehre“, suchte die Pädagogik wissenschaftlich zu begründen in seinen Werken „vom Staate“ und „von den Gesetzen“.

Der bedeutendste Schüler Plato's war:

Aristoteles † 322; Lehrer Alexanders des Großen, Philosoph und Lehrer zu Athen und berühmtester Naturforscher des Altertums; im Gegensatz zu Plato Realist; Begründer der induktiven Methode in den Naturwissenschaften.

Anm. Die allgemeinen Bildungsstoffe, welche man den verschiedenen Philosophenschulen verdankte, wurden in der nachalexandrinischen Zeit zu einem vollständigen Studiensystem vereinigt, das unter dem Namen der sieben freien Künste auf viele Jahrhunderte (Mittelalter) eine kanonische Geltung erhielt (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie).

2. Erziehung bei den Römern.

§ 6.

Im Volkscharakter der Römer waren folgende Züge von besonderem Einfluß auf die spezifische Gestaltung der Erziehung:

1) die entschieden praktische Richtung des Volkes. Das Leben des Römers wurde vor allem durch Rücksichten der Notwendigkeit, Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit geleitet. Der Erziehungszweck war nicht harmonische Ausbildung des Körpers und Geistes, sondern praktische Tüchtigkeit. Daher gab es in Rom weder eine freie Gymnastik, noch eine rein musische Bildung. — Der Römer erblickte im Landbau, im Handwerk, im Kriegsdienst und im Schwimmen, allenfalls noch im Ballspiel, hinlängliche Gelegenheit zu Leibesübungen; die Kunst schätzte er weniger wegen ihrer Schönheit, als vielmehr wegen ihrer Brauchbarkeit (Musik war wenig beliebt; dagegen die Baukunst geschätzt wegen ihrer Bedeutung fürs praktische Leben); die Wissenschaft wurde betrieben, soweit sie praktisch war: Rechtskunde, vaterländische Geschichte, Landwirtschaftslehre, Beredsamkeit.

2) Der hohe Sinn des Römers für das Familienleben. Dasselbe steht im Zusammenhang mit der Hochachtung der Frau und Mutter. Ihr stand das Regiment im Innern des Hauses zu; hier waltete sie mit Freiheit und widmete sich dem Fleiße, der Sparsamkeit und der Kindererziehung. Schon in älterer Zeit wurden auch die Töchter mit aller Sorgfalt erzogen. — Die Ehe wurde heilig gehalten; wegen Verletzung weiblicher Keuschheit (Lukretia) konnte sogar ein Königsthron gestürzt werden. Hervorragende Frauen: Veturia, die Mutter Coriolans; Cornelia, die Mutter der Gracchen; Porcia, die Gemahlin des Brutus; Oktavia, Schwester des Augustus und Gemahlin des Antonius. — In den späteren

Zeiten (Ende der Republik, Kaiserzeit) sank freilich auch das Ansehen der Frauen und der Ehe.

Wandlungen in der römischen Erziehungsgeschichte.

1): Die älteste Geschichte Roms kennt nur die Familienerziehung. Der Vater war natürlicher Lehrer, die Mutter natürliche Erzieherin der Kinder. Die Gewalt des Vaters über das Kind war fast unbeschränkt. Das neugeborne Kind wurde dem Vater vor die Füße gelegt, damit er es aufhebe und dadurch anerkenne, oder liegen lasse und somit die Aussetzung wolle. Doch war die Aussetzung selten. (Gebet der Angehörigen zur Göttin Levana.) In der altrömischen Zeit stillte die Mutter ihr Kind selbst, erst in den späteren Zeiten des Luxus wurden Säugammen bestellt. — Dem Knaben wurde am 9., dem Mädchen am 8. Tage in festlicher Familienversammlung der Name gegeben; nach 7 Monaten feierte man das Fest des Zahnens, nach $1\frac{1}{2}$— 2 Jahren das Fest der Entwöhnung, wobei den Kindern Spielsachen geschenkt wurden.

Die leibliche und sittliche Pflege gieng vor allem von Mutter und Wärterin aus, während der Vater in den älteren Zeiten den Unterricht übernahm, indem er die Kinder, insbesondere die Söhne mit den Göttern des Hauses und Staates, mit der Geschichte und Verfassung des Gemeinwesens, mit den bürgerlichen Rechten bekannt machte. Einzelne lernten auch lesen und schreiben

Die Zucht erstrebte Schamhaftigkeit, ernste Würde, männliche Haltung, Ehrbarkeit, Bescheidenheit und Besonnenheit.

Mit dem 15. Jahre galt der Knabe als Jüngling und erhielt die weiße Männer-Toga. Mit dem 17. Jahre war er zum Kriegsdienste verpflichtet.

2) Zur Familienerziehung trat in der Entwicklungszeit der römischen Republik der Schulunterricht ergänzend hinzu. Die Schulen waren Privatunternehmungen einzelner Lehrer, und wurden auf dem Forum, oft auch auf Straßen und Gassen (in triviis = da wo drei Wege zusammenstoßen; davon abgeleitet: Trivium, Trivialkenntnisse) errichtet. Der Name dieser Anstalten war: schola = Erholung, Muße, im Gegensatz zu den Anstrengungen des öffentlichen Lebens, oder ludus = Spiel; daher der römische Name für Schullehrer = ludi magister. Eine der ältesten Andeutungen über das Vorhandensein von Schulen bei Virginia in der Geschichte des Appius Claudius (449 v. Chr.); ferner zu Tusculum (377 v. Chr.), als der Feldherr Camillus dort einzog; der erste namhafte Lehrer = der Freigelassene Spurius Carvilius (250 v. Chr.).

Hauptunterrichtsgegenstände waren: Lesen, Schreiben und Rechnen; bei den Knaben auch die Kenntnis des Zwölftafelgesetzes, Gesänge von den Thaten großer Männer.

3) Eine gänzliche Umgestaltung erfuhr das römische Unterrichtswesen durch das Eindringen griechischer Bildung, als die Römer mit den Griechen in nähere Berührung kamen, besonders nach der Eroberung Griechenlands (146 v. Chr.).

Ausländische (griechische) Bildung wurde jetzt Modesache, besonders der vornehmen Welt, griechische Lehrer fanden in Italien allenthalben Eingang; griechische Schriftsteller wurden gelesen und studiert. Das Studium der griechischen Sprache hob auch die lateinische Sprache auf eine höhere Stufe, so daß dieselbe bald eine wissenschaftlich-grammatische Behandlung erfuhr. So bildete sich um diese Zeit eine Stufenfolge von Schulen aus, nämlich:

a) die Schulen der ludi magistri (die schon früher bestehenden Elementarschulen); etwa mit dem 7. Jahre besucht: Lesen, Schreiben, Rechnen;

b) die Schulen der grammatici od. literati mit Grammatik, Literatur (griechisch und lateinisch), später auch Mathematik und Philosophie;

c) die Schulen der Rhetoren, dienten anfangs besonders zur Erlernung der griechischen Sprache, später zur Ausbildung in der Redekunst und Philosophie.

Die Schulen waren auch in dieser Zeit noch reine Privatunternehmungen, von dürftiger Ausstattung, namentlich in den unteren Stufen; die Lehrer von geringem Ansehen (meist Freigelassene oder Sklaven von einiger Bildung), auch das Einkommen war ein spärliches. —

Die Berührung mit Griechenland führte auch zur Aufstellung des Pädagogen (custos, comes, pädagogus) im römischen Hause — gewöhnlich ein gebildeter griechischer Sklave, welcher die Knaben beaufsichtigte und oft auch bediente.

4) Mit dem Ende der Republik nahte auch der Verfall Roms, zwar zunächst noch nicht nach außen hin, wohl aber in seinem inneren Leben. Durch das Eindringen fremder Bildung und Sitte war die altrömische Originalität und Bürgertugend verloren gegangen; die altbewährte römische Familienerziehung verfiel mehr und mehr. Jedoch das Schulwesen bildete sich weiter aus, „je mehr das öffentliche Leben in Rom verschwand und je mehr man den entfliehenden Geist durch Schulanstalten und in ihnen zu fesseln wähnte“. In der Kaiserzeit begann nun auch der Staat in das Schul-

wesen einzugreifen und Schule und Unterricht allmählich in seinen Rechtskreis zu ziehen, — zunächst die höheren, später auch die niederen Schulen.

Cäsar verlieh den Lehrern mit den Ärzten in Rom das römische Bürgerrecht, Vespasian war der erste, der den höheren Lehrern einen bestimmten Gehalt aus der Staatskasse ausbezahlen ließ; mit Trajan beginnt die staatliche Obsorge für die Erziehung mittelloser Kinder; Hadrian erhob die Schulen Athens zu neuer Blüte; Diokletian traf Verfügungen gegen die willkürlichen Erhöhungen des Schulgeldes; vom Kaiser Julian stammt die älteste Regelung der Vorbedingungen zum Lehramt 2c.

Auch über die Provinzen verbreiteten sich römische Lehranstalten, so nach Spanien, Afrika (Utika, Karthago), Gallien (Marseille, Autun, Lyon, Bordeaux, Rheims, Trier 2c.), wo dann später die christlichen Schulen des Mittelalters in Lehrpraxis und Lehrmitteln ihre Anknüpfungspunkte fanden.

Zur Kritik:

Lichtseiten der römischen Erziehung: 1) Betonung praktischer Tüchtigkeit;
2) Pflege des Patriotismus.

Schattenseiten: 1) Hintansetzung wissenschaftlicher und künstlerischer Bestrebungen;
2) die in späterer Zeit sich zeigende Vorliebe für das Fremdländische.

§. 7.

Pädagogische Theoretiker bei den Römern.

1. Cicero (106—43 v. Chr.),

als Redner, Staatsmann und Schriftsteller gleich berühmt, hat keine eigene pädagogische Schrift hinterlassen, sondern gibt in seinen philosophischen und rhetorischen Werken nur zerstreute und gelegentliche Bemerkungen über Erziehung mit spezieller Berücksichtigung der Ausbildung zum Redner.

Hauptsätze:

1) Die Erziehung ist die Vollendung der von der Natur verliehenen Anlagen; durch sie soll die Vernunft und die auf Vernunft sich stützende Tugend entwickelt, das Gute geweckt und das Böse unterdrückt werden.

2) Zur Entwicklung des sittlichen Lebens ist die Religion von höchster Bedeutung.

3) Der Lehrer soll mit dem rechten Maß von Milde und Strenge, mit Gerechtigkeit auftreten (Strafe der Schuld angemessen — Strafe nicht im Zorn).

4) Bei der Entwicklung des Kindes ist auf die Kultur des Gedächtnisses besondere Sorgfalt zu verwenden.

2. L. Annäus Seneca,

der Lehrer Neros, † 65 n. Chr.

Grundsätze: „Non scholae, sed vitae est discendum“ (Nicht für die Schule, sondern für das Leben muß man lernen).

„Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla“ (Lang ist der Weg durch Vorschriften, kurz und wirksam durch Beispiele).

„Docendo discimus“ (Durch Lehren lernen wir).

3. M. Fab. Quintilian,

ein Spanier, ums J. 42 n. Chr. geb., kam frühzeitig nach Rom, bildete sich zum Redner aus, wandte sich später dem Lehramte in der Redekunst zu und wurde ein angesehener, von den höchsten Persönlichkeiten besuchter Lehrer; in seinen letzten Jahren lebte er ganz der literarischen Muße. Sein Todesjahr ist nicht sicher bestimmt. (118?)

Sein wichtigstes Werk ist die „Anweisung zur Redekunst“, in 12 Büchern, in welchem auch seine pädagogischen Anschauungen niedergelegt sind.

1) Er redet mit Nachdruck einer frühzeitigen Erziehung das Wort. Schon im zarten Kindesalter soll das Kind Anweisung erhalten. Es soll diese Zeit um so weniger verloren werden, als die Elemente des Wissens auf dem Gedächtnisse beruhen, welches gerade im Kindesalter am getreuesten ist.

2) Er widmet auch den Anfängen des Unterrichts, dem Lesen und Schreiben, seine Aufmerksamkeit und verlangt, daß die Kinder Gestalt und Namen der Buchstaben zugleich kennen lernen (Schreiblesen).

3) Quintilian verwirft die körperliche Züchtigung deshalb a) weil sie an sich häßlich, sklavisch und beleidigend ist; b) weil ein Knabe von so niedriger Gesinnung, daß er durch Verweise nicht gebessert werden kann, auch gegen Schläge verhärtet wird und c) weil sie auch nicht nötig sein dürfte, wenn man vorher dem Knaben in der rechten Weise zur Seite steht.

4) An den Lehrer stellt Qu. hohe Anforderungen. Er verlangt eine umfassende, gründliche Bildung, insbesondere auch für den Lehrer der untersten Klassen, sowie ein väterliches Herz für seine Zöglinge.

5) Qu. verteidigt mit großer Entschiedenheit die öffentliche Erziehung vor der Privaterziehung.

Er entkräftigt a) die Einwendungen gegen den Schulunterricht:
1. die Sittlichkeit werde verderbt,
2. der Lehrer könne sich nicht mit einem Schüler ausschließlich, sondern müsse sich mit vielen zugleich beschäftigen,

durch folgende Gegengründe:
1. Auch zu Hause werden die Kinder verderbt, auch die Einsamkeit kann für die Sittlichkeit gefährlich werden.
2. Auch in der Schule kann sich der Lehrer mit dem Einzelnen (zeitweise) beschäftigen; die fortwährende Beschäftigung mit nur einem Schüler ermüdet. „Die Stimme des Lehrers reicht nicht wie eine Mahlzeit für eine größere Anzahl weniger aus, sondern sie spendet wie die Sonne allen gleichviel Licht und Wärme.“

Dazu kommen b) folgende direkte Gründe für den Schulunterricht:
1. Der Schüler gewöhnt sich an Menschen, wird zur Nachahmung und zum Wetteifer getrieben, schließt Jugendfreundschaften.
2. Der Lehrer erhält durch die größere Schülerzahl entsprechende Anregung.

II. Erziehung der Israeliten.

§. 8.

1. Die Erziehung des Volkes Israel wurde wesentlich beeinflußt

a) durch seine monotheistische Religion — den Glauben an einen Gott, welcher nicht wie die Götter des Heidentums mit der Naturwelt vermischt und von ihr abhängig gemacht wird, sondern als ihr Schöpfer, Erhalter und Regierer über ihr steht, und zugleich der heilige Herr ist, dessen Willen der menschliche Eigenwille durch strenge Zucht unterworfen werden muß;

b) durch seine Verfassung (Theokratie). Jehova ist König Gesetzgeber und Erzieher des Volkes, — Israel das auserwählte Volk, das Eigentum des Herrn.

2. Religion und Verfassung wirkten ein:

a) auf die Ehe. Sie beruhte auf göttlicher Einsetzung; die Frau erscheint zwar dem Manne noch nicht völlig gleichgestellt, doch hat sie eine würdigere Stellung als bei irgend einem Volke des Altertums.

b) auf das Wechselverhältnis zwischen Eltern und Kindern. Die Kinder waren eine Gabe Gottes, zahlreiche Nachkommenschaft ein Segen; Aussetzung und Tötung der Kinder fanden nicht statt. — Die göttliche Erziehung Israels ist vorbildlich auch für die Kindererziehung; dazu ist durch das göttliche Gesetz die Erziehung der Kinder geregelt; die Pflichten der Kinder gegen die Eltern sind scharf und bestimmt festgestellt

(„du sollst Vater und Mutter ehren rc."); die Eltern sind durch das Gesetz die Stellvertreter Gottes.

3. Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts. Die Erziehung war wesentlich Familienerziehung: eine öffentliche oder Staatserziehung gab es nicht. Der neugeborne Knabe wurde nach 40, das Mädchen nach 80 Tagen unter Darbringung eines Opfers im Tempel geweiht, der Erstgeborne durch eine Abgabe an die Leviten vom Dienste des Herrn losgekauft. — Eine eigentlich gymnastische Erziehung kannten die Juden nicht; jedoch war die Zucht streng und geschah nicht ohne Einwirkung der Rute.

Auch der Unterricht lag ganz in den Händen der Eltern. Dem Vater lag hauptsächlich die Pflicht ob, den Kindern die Gebote Gottes einzuprägen, sie mit der Geschichte des Volkes und den daran sich knüpfenden Festen bekannt zu machen und ihnen Ehrfurcht gegen Jehova einzuflößen. Auch der Unterricht im Lesen der heil. Schrift wurde vom Vater erteilt; Schreiben scheint nicht gelehrt worden zu sein.

Vom 12. Jahre an war der Knabe zur strengen Befolgung des Gesetzes verpflichtet und hieß „Sohn des Gesetzes", vom 20. bis zum 50. Jahre war der Israelite kriegspflichtig.

Die Mädchen wurden von der Mutter zu häuslichen Tugenden erzogen und in weiblichen Arbeiten unterwiesen. —

Von einem regelmäßigen Elementar-Schulunterrichte finden wir im alten Testamente keine sichere Spur; selbst von der rabbinischen Tradition wird die Herstellung eines solchen erst in das Jahrhundert n. Chr. verlegt.

Zu den Lehrveranstaltungen höherer Art können gerechnet werden:

a) in der vorexilischen Zeit die in der Bibel mehrmals erwähnten „Prophetenschulen" — waren Jüngerkreise, wie sie sich um hervorragende Gottesmänner scharten zur Pflege der heiligen Überlieferung und der liturgischen Musik, ohne stabilen Charakter und festere Organisation (zu Gibea, Rama, Bethel, Jericho rc.),

b) in der nachexilischen Zeit traten an deren Stelle die Rabbinerschulen zur Ausbildung der „Schriftgelehrten" im Verständnis und in der sachkundigen Auslegung des Gesetzes (Jerusalem, Tiberias, Lydda, Cäsarea, Alexandria rc.).

4. Unter den Denkmälern alttestamentlicher Weisheit kommen für die Pädagogik vorzugsweise in Betracht:

a) die Sprüche Salomonis, welche in den ersten 9 Kapiteln besonders auf die Jugend Rücksicht nehmen,

b) das Buch Jesus Sirach, macht die Eltern mit großem Nachdruck für die Erziehung ihrer Kinder verantwortlich, empfiehlt strenge Zucht, gewissenhafte Ueberwachung, regelmäßige Beschäftigung der Kinder 2c.

5. Zur Kritik.

Mustergültiges:

a) die sittlich-religiöse Weihe der Erziehung;
b) die Berechtigung der Familie und die Bedeutung des elterlichen Vorbildes.

Mangelhaftes:

a) Vernachlässigung der wissenschaftl. und ästhet. Ausbildung.
b) In der nachexilischen Zeit die einseitige und selbstgerechte Betonung des religiösen Wissens und der vorwiegend äußerlichen Beobachtung des Gesetzes.

B. Die Zeit nach Christus.

1. Periode: Die Erziehung in der ältesten christlichen Zeit
(von Chr. Geb. — 500 n. Chr.).

§. 9.

1) Das Christentum und seine pädagogische Bedeutung.

Der Eintritt des Christentums in die Welt bildet wie in der Geschichte der Gesamtkultur, so auch in der Geschichte der Erziehung und Bildung einen entschiedenen Wendepunkt. Die idealen Beziehungen, die das Evangelium von Christus zur Pädagogik aufweist, sind von denen der klassisch-antiken Bildung innerlichst verschieden.

1) Das religiöse Element, das in der Bildung der antiken Völker, wenn auch nicht fehlend, so doch als nebensächlich erscheint, wird der Mittelpunkt der christlichen Bildung und stellt sich im Christentum in persönlich-realer Lebendigkeit dar. „Einen anderen Grund kann niemand legen als der gelegt ist, und dieser ist Jesus Christus" (1. Kor. 3, 11).

2) Die christliche Hoffnung auf ein ewiges Leben erhebt den Menschen über das Diesseits und läßt ihn im Jenseits seine wahre Heimat erblicken, so daß er in seinem Thun und Wirken unterscheidet, was sein Ziel im Zeitlichen hat und was ein Werk für die Ewigkeit ist. — In Folge dieser Verlegung des Schwerpunktes der Bildungszwecke konnte es

3) das Christentum bei der Exklusivität der antiken Bildung nicht bewenden lassen.

a) Es verwarf die Exklusivität der einzelnen Völker als etwas Unberechtigtes, ja geradezu Unsittliches (griechischer Nationaldünkel, jüdisch-pharisäischer Hochmut) und forderte die Anerkennung der Gleichberechtigung aller Völker; „. . . in allerlei Volk, wer Gott fürchtet und recht thut, ist ihm angenehm" (Ap.-Gesch. 10, 34 ff.).

b) Es gesteht auch allen einzelnen Menschen innere Gleichberechtigung zu und bildet so einen bedeutsamen Gegensatz zum antiken Kastengeiste und zu der selbst von den weisesten Griechen verteidigten Auffassung des Sklaventums (Matth. 23, 8 ff., Gal. 3, 26).

c) Es idealisiert das Verhältnis zwischen Mann und Weib, indem es dem Weibe eine durchaus ebenbürtige Stellung mit dem Manne anweist und die Ehe zu einer geheiligten Gemeinschaft erhebt. Nur auf dem Boden des Christentums kann wahre eheliche Liebe und ächtes Familienleben ersprießen, während im Altertum das eheliche Leben der höheren Weihe und der ethischen Grundlage entbehrte. —

So ist erst aus dem Christentum die Allgemeinheit der Erziehung, die Idee der Volksschule hervorgewachsen.

Zu diesen für die Erziehung so wichtigen Beziehungspunkten, wie sie in der Lehre des Christentums liegen, kommt noch das hohe Vorbild, das der Stifter des Christentums, Jesus Christus, sowohl den zu Erziehenden als den Erziehern und Lehrern durch seine Persönlichkeit gegeben hat.

1. Jesus, ein Vorbild für die Jugend:
   a) Seine Entwicklung bis zum 12. Jahre; Luk. 2, 40: „Das Kind wuchs, ward stark im Geiste, voller Weisheit und Gottes Gnade war bei ihm".
   b) Der 12jährige Jesus im Tempel, voll Bildungsdrang, voll Gottesliebe und Unterthänigkeit unter seine Eltern.
2. Jesus, ein Vorbild für den Erzieher und Lehrer:
   a) Die Wertschätzung der Kinder und die Segnung derselben. — Mark. 10: Lasset die Kindlein zu mir kommen 2c. — Wehe dem, der einen dieser Kleinen ärgert; es wäre ihm besser 2c. —
   b) Die Anschaulichkeit seiner Lehre, z. B. in den Gleichnissen aus der Natur und dem Menschenleben.
   c) die meisterhafte Katechese in Frage und Antwort, z. B. das Gespräch mit Nikodemus (Joh. 3), mit der Samariterin (Joh. 4).
   d) Die suchende Hirtenliebe Jesu, sein Erbarmen mit allen und mit jedem einzelnen (Luk. 15).

§. 10.

2) Die ältesten Lehrveranstaltungen und Pädagogen des Christentums.

Nachdem Christus von hinnen geschieden war, erfüllten die Apostel getreulich das Wort ihres Herrn: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker 2c.“ Die Predigt der Apostel führte zur Entstehung der ersten christlichen Gemeinden, aus welchen die christl. Kirche erwuchs.

A. Bevor aber Jemand in diese religiöse Geistesgemeinschaft eintreten konnte, was durch die Taufe geschah, mußte er vorher einen kurzen Unterricht empfangen; es mußten ihm die Elemente des christlichen Glaubens gelehrt werden. Der Unterricht wurde zunächst an Erwachsene erteilt; aber auch viele Eltern mögen die Gelegenheit ergriffen haben, ihre Kinder zum Eintritte in die Kirche vorbereiten zu lassen. Auf diese Weise entstand die erste systematische Lehrveranstaltung der christlichen Kirche. Den kirchlichen Vorbereitungsunterricht nannte man Katechese, die Lehrenden Katecheten, die Lernenden Katechumenen und die ganze Lehrveranstaltung das Katechumenat.

Anm. Katechisieren im histor. Sprachgebrauch heißt also: Die Elemente des christlichen Glaubens in kirchl. Fassung und zu kirchl. Zwecken lehren, nämlich zur Begründung des Bekenntnisses und zur Einführung in die Gemeinde; (von gr. katechein = entgegentönen, mündl. unterrichten; weil der Unterrichtende nach der ältesten Lehrweise das zu Erlernende so lange mündl. wiederholte, bis der Lehrling es nachsagen konnte). — Verwechslung von katechetischer und sokratischer Lehrform. —

B. Da aber das Christentum nicht bloß für Kinder und für Erwachsene von geringer Bildung bestimmt war, sondern auch solche Heiden und Juden, welche auf der Höhe der klassischen Bildung und Gelehrsamkeit standen, an sich ziehen sollte, so mußte es sich mit der Wissenschaft verbinden und eine höhere Lehrform annehmen. Dies geschah zuerst zu Alexandrien in der gegen Ende des 2. Jahrhunderts entstehenden berühmten Katechetenschule, — einer christl.-theologischen Schule, zunächst zur Ausbildung für Katecheten bestimmt, in welcher auch die heidnischen Disciplinen: Philosophie, Literatur, Mathematik und Astronomie getrieben wurden.

Als erster bekannter Vorsteher erscheint im 2. Jahrh. Pantänus; auf diesen folgte Clemens (um 190), sodann der berühmte Origenes.

Im 4. Jahrhundert verfiel die Schule infolge dogmatischer Streitigkeiten.

Katechetenschulen fanden sich außerdem noch in Antiochia, Edessa, Nisibis 2c. —

Besonderen Einfluß auf die erziehliche Praxis in dieser Periode übten die Kirchenväter, die uns zugleich auch vereinzelte, für den Geist der Zeit charakteristische Bruchstücke einer pädagogischen Theorie hinterlassen haben. In ihren Schriften wird der göttliche Erziehungsplan durch den Zuchtmeister Jesus Christus, der auch für die menschliche Erziehung maßgebend ist, zur Darstellung gebracht; besonders wird auch das Für und Wider des Studiums der heidnischen Schriftsteller erwogen, oder auch die Nichtigkeit und Gottwidrigkeit der Welt mit ihren eitlen Freuden erwiesen. — Wir heben unter denselben hervor:

a) dem griechisch redenden Osten angehörig:

1. Origenes, geb. 185 zu Alexandria, † 254; — Lehrer zu Alexandria, der gelehrteste Mann seines Jahrhunderts.

2. Johannes, wegen seiner Beredsamkeit Chrysostomus (Goldmund) genannt, Bischof von Konstantinopel, † 407. Seine bekannteste Schrift: „Über das Mönchtum".

3. Basilius der Große, † 379 als Bischof zu Cäsarea, großer Verehrer der klass. Schriftsteller, an denen er das Gute und Schöne sich anzueignen und christlich zu verarbeiten suchte; er macht ferner den Mönchen die Erziehung der Jugend zur Pflicht. — Pädagogisch wichtig ist seine „Rede an christliche Jünglinge".

b) dem lateinisch redenden Westen angehörig:

4. Hieronymus, † 420, berühmt durch seine lateinische Bibelübersetzung (Vulgata). — In seinen Erziehungsvorschriften vereinigen sich zwei sonst gegensätzliche Anschauungen, nämlich eine streng asketische Lebensansicht, welche alle weltliche Wissenschaft verschmäht, mit menschlich milden, humanen Bestrebungen (Erleichterung des Lernens). Charakteristisch für seine pädagog. Anschauungen ist sein Brief an Läta, die ihre Tochter Paula zum Dienste des Herrn zu erziehen wünscht.

5. Augustinus, † 430 als Bischof von Hippo in Numidien; — Gegner des Studiums heidnischer Wissenschaft. Seine „Bekenntnisse" sind eine unübertroffene Selbstbiographie. — Pädagogisch wichtig ist seine „Anweisung der Unwissenden zum Gebrauch für die Katecheten". In derselben legt er hohen Wert auf die biblische Geschichte und will dieselbe als Grundlage des Unterrichts betrachtet wissen; ferner empfiehlt er die Frage als ein Mittel, sich vom Verständnisse des Unterrichtsstoffes zu überzeugen.

2. Periode: Erziehung und Unterricht im Mittelalter.

(500—1500.)

A. Das kirchliche Schulwesen.

Seine Begründung im Abendlande.

§. 11.

Als auf den Trümmern des römischen Reiches germanische Staaten entstanden waren, bestanden die aus der antiken Zeit herstammenden Schulanstalten zum großen Teil in diesen Gebieten noch fort; aber das römische Geistesleben war in dieser Zeit nicht mehr fähig, sich selbständig weiter zu entwickeln, sondern eilte seinem Verfalle entgegen.

Ein neues Licht verbreitete sich jedoch über das europäische Festland durch die Missionsthätigkeit der Iren und Angelsachsen vom 6—8. Jahrhundert.

Der bedeutendste unter den angelsächsischen Missionaren war Bonifacius, welcher nicht bloß der Begründer der kirchlichen Verfassung für das gesamte Frankenreich wurde, sondern auch für das Unterrichtswesen des Abendlandes von der hervorragendsten Bedeutung ist, indem er den von ihm gegründeten Klöstern durch die Einführung der Regel des hl. Benedikt die Unterrichtsthätigkeit zur Aufgabe machte.

Was Bonifacius auf dem Gebiete des Unterrichtswesens begonnen, suchte Karl der Große weiter zu führen und zur Vollendung zu bringen.

Karl der Große (768—814). Fast sein ganzes Leben hindurch mit kriegerischen Großthaten beschäftigt, widmete er doch in den Stunden der Ruhe seine Zeit fast gänzlich seiner eigenen Bildung, sowie der Bildung und Kultivierung seines Volkes.

1. Sein eigener Lerntrieb. In der Jugend wissenschaftlich vernachlässigt, später angeregt durch griech. Gelehrte und durch Verbindung mit Rom, suchte er das Versäumte nachzuholen. Erst spät lernte er das Rechnen und Schreiben. Noch in seinem 40. Jahre studierte er Grammatik, Rhetorik, Dialektik und vor allem Astronomie, liebte gelehrte Unterhaltung und Vorträge; versuchte die Ausarbeitung einer deutschen Grammatik.

2. Seine Hofschule. Große Sorgfalt schenkte Karl der schon aus der Merowingerzeit her am Hofe bestehenden Palastschule (schola palatina), in welcher seine eigenen Kinder, sowie die Söhne des Hof-Adels in den Wissenschaften unterwiesen wurden. Leiter dieser

Schule war Alkuin (geb. zu York, Benediktiner daselbst, später an den Hof Karls berufen, † als Vorsteher der Klosterschule zu Tours 804).

3. Karls Bemühungen behufs besserer Ausbildung des Klerus.

a) Mit allen Klöstern und Domstiftern sollten Schulen verbunden werden (s. u. Kloster- und Domschulen).

b) Aus Italien wurden Lehrer gewonnen, denen die Bildung des fränkischen Klerus anvertraut werden konnte. Außer Alkuin sind zu nennen: Paulus Diakonus, Peter von Pisa, Theodulf 2c.

c) An die Bischöfe und Äbte des Reiches wurden Aufforderungen erlassen, die literarischen Studien an ihren Bischofssitzen und Abteien zu begünstigen.

d) Auf seine Veranlassung wurden von der Synode zu Aachen (789) die Disciplinen festgesetzt, in welchen die Kleriker von Jugend auf zu unterrichten seien („Psalmen, Schriftzeichen, Gesang, Berechnen der kirchlichen Festtage und Grammatik“). —

Musterschulen des Reiches waren: die Klosterschule zu Tours, ferner die Domschule zu Metz, letztere vorzüglich für den römischen Kirchengesang.

4. Karls Bemühungen bezüglich der Volksbildung. Auch der Laienwelt sollte die geöffnete kirchliche Quelle der Bildung nicht verschlossen bleiben.

a) Die Schulen in den Klöstern sollten auch solchen Kindern zugänglich gemacht werden, die nicht in der klösterlichen Genossenschaft verblieben.

b) Die Pfarrer sollten jeden Knaben, der das Verlangen trug, die Anfangsgründe des Wissens zu erlernen, im Lesen und Singen unterrichten (Pfarrschulen).

c) Es wurde ein allgemeiner katechetischer Volksunterricht eingeführt, der eine schulmäßige Unterweisung der Einzelnen in den christlichen Lehrformeln (Symbolum, Vaterunser) von Seite der Geistlichen in sich begriff (Mainzer Konzil 813).

d) Zur Pflege der Muttersprache wurde die Verkündigung des Evangeliums in der Landessprache angeordnet, auch sollte, „wer es nicht anders kann“, das Glaubensbekenntnis und das Vaterunser in deutscher Sprache lernen. — (Sammlung der deutschen Heldensagen und Lieder. — Der deutsche Kalender.)

So war denn im Geiste des großen Kaisers bereits der Gedanke eines allgemeinen Volksunterrichts aufgetaucht; der vollen Verwirklichung dieses Ideals standen jedoch folgende Hindernisse entgegen:

1. Von Seite der Vollzugsorgane fehlte das Verständnis und die Begeisterung für die Sache.
2. Der Bauernstand war zum großen Teil unfrei und erkannte noch nicht den Wert der Geistesbildung.
3. Lehr- und Lernmittel waren zu spärlich und kostspielig. (Es gab nur geschriebene Bücher.)
4. Es fehlte noch vollständig an einem eigentlichen Lehrerstande.

Aufgabe, Bildungsinhalt und Arten der kirchlichen Schulen.

§. 12.

Von der Kirche ausgegangen, blieb das Unterrichtswesen auch unter und nach Karl dem Gr. zunächst vollständig in den Händen der Kirche und ihrer Vertreter, der Geistlichkeit. Alle diese kirchlichen Anstalten hatten vor allem den Zweck, der Kirche tüchtige Diener und Vertreter zu erziehen, wirkten aber in vielfacher Weise auch kultivierend auf die übrigen Lebensordnungen ein und thaten auch für den Staat, was dieser, so unklar über seine Aufgabe und so arm an Mitteln, von sich aus zu beschaffen nicht vermocht hätte.

Der durch diese Schulen vermittelte Bildungsinhalt bestand zunächst in den Elementen, durch welche das gesamte geistige Leben des Mittelalters in Gang gesetzt worden war, dem Christentume einerseits (Theologie) und den antiken Traditionen andererseits (sieben freie Künste).

Berührte sich durch den letztgenannten Inhalt die Schulbildung des Mittelalters teilweise mit der des Altertums, so zeigen doch die kirchlichen Lehranstalten gegenüber den antiken wesentlich unterscheidende Merkmale:

1. Vermöge ihres bestimmt ausgesprochenen religiös-sittlichen Endzwecks sind sie nicht bloß Unterrichts-, sondern zugleich Erziehungsanstalten, was sich auch äußerlich in ihrer großenteils konviktorischen Form ausspricht, die dem griechisch-römischen Schulwesen fremd ist.

2. Sie suchen vom Centrum der religiösen Unterweisung aus alle Bildungsstoffe in sich zu vereinigen, während die antiken Schulen sich auf gewisse Disciplinen beschränkten (Schule des Grammatikers, Rhetors, Musikers 2c.).

3. Sie haben vermöge ihres Zusammenhangs mit der Kirche den Charakter öffentlicher, von einem geschlossenen und geachteten Stande erhaltener und geleiteter Anstalten, während das antike

Lehrwesen, wenigstens in seiner Blütezeit, nur als ein Ergebnis privater Unternehmungen sich darstellt. (Willmann.) —

Nach Entstehung und Lehraufgabe unterscheiden wir: 1. Klosterschulen, 2. Dom- und Stiftsschulen, 3. Pfarrschulen.

1. Klosterschulen.

§. 13.

A. Die Benediktinerorden.

Das Klosterwesen hat seine Entstehung im Orient (Paul v. Theben, Antonius, Pachomius), wurde aber durch Benedikt von Nursia im Abendlande begründet, geordnet und zur weltgeschichtlichen Bedeutung gebracht.

Benedictus, geb. 480 zu Nursia in Umbrien, gründete 529 das Kloster Monte Casino und wurde dadurch Begründer des Benediktinerordens, dessen Einrichtungen für alle Klöster vorbildlich geworden sind (drei Gelübde: der Armut, des unbedingten Gehorsams, der Keuschheit).

Die Klöster des Benediktinerordens bildeten zunächst für das Abendland wichtige Missionsstationen, sodann Mittelpunkte der Landes- und Bodenkultur, bald aber auch die wichtigsten geistigen Bildungsstätten im Mittelalter und sind daher von höchster Wichtigkeit für die gesamte Kulturgeschichte des Mittelalters.

Das Verdienst, den gelehrten Studien in den Benediktinerklöstern Eingang verschafft zu haben, ist vorzüglich dem ostgotischen Minister Cassiodorus, einem Zeitgenossen des hl. Benedikt, zuzuschreiben.

Nach dem Muster des Stammklosters wurden mit allen Benediktinerklöstern Schulen verbunden. Bei den größeren Klöstern bestanden Doppelschulen, nämlich

a) die eigentliche Klosterschule, in welcher nur „gottgeopferte", d. h. für den Orden bestimmte Knaben (pueri oblati) erzogen werden durften; innerhalb der Klausur des Klosters = innere Schule;

b) eine besondere Schule für solche Knaben, die nicht Mönche werden, wohl aber die weltlichen und geistlichen Wissenschaften studieren wollten; außerhalb der Klausur = äußere Schule.

Lehrgegenstände. Der Unterricht zerfiel

a) in den theologischen Unterricht, umfaßte sowohl den religiösen Elementarunterricht (Vaterunser, Credo, Beichtunterricht, Auswendiglernen des Psalters), als auch die höheren theologischen Lehrgegenstände;

b) in den weltlichen Elementarunterricht: Lesen, Schreiben, Gesang, Anfangsgründe des Rechnens und die Elemente

der lateinischen Sprache; daneben Übung in Lateinischsprechen zum Verkehr. (Der Verkehr in der Muttersprache war verboten);

c) in den Unterricht der sieben freien Künste; sie bestehen

α) aus den drei sprachlichen Fächern: Grammatik, Rhetorik, Dialektik = Trivium.

β) aus den vier mathematischen Disciplinen: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik = Quadrivium.

Anm. 1. Im Anschluß an die Grammatik, welche nicht bloß die Regeln der (lateinischen) Sprache, sondern auch die Lektüre umfaßte, wurden auch orthographische und stilistische Übungen vorgenommen. – In Verbindung mit der Rhetorik traten die Übungen im Geschäftsstil, sowie die Elemente des Rechtsstudiums. — Die Dialektik begreift im wesentlichen das in sich, was wir unter Logik verstehen. — Die Geometrie vermittelt hauptsächlich erdkundliche (geographische) Begriffe, in Verbindung damit auch naturgeschichtliche Kenntnisse, soweit sie in den Klöstern einige Pflege fanden.

Anm. 2. Nicht in allen geistlichen Schulanstalten wurden die Schüler in den einzelnen Unterrichtsfächern auch gleichweit geführt. In manchen Schulen gieng man wohl im weltlichen Unterricht über die Elementargegenstände nicht hinaus.

Lehrpersonal. Dasselbe bestand selbstverständlich nur aus Mitgliedern des Klosters. Die Oberaufsicht führte der Abt des Klosters.

a) Die spezielle Leitung der Schule, sowie den Hauptunterricht hatte ein bewährter und gelehrter Mönch, der magister principalis.

b) Je nach dem Frequenzstande der Schule gab es noch eine größere oder geringere Anzahl von Hilfslehrkräften, die Kustoden.

c) Der Armarius oder Bibliothekar des Klosters hatte gewöhnlich das Amt des Kantors zu versehen, als solcher das Chorgebet und den Chorgesang zu leiten, auch den Gesangunterricht zu erteilen 2c.

Berühmte Benediktinerschulen und Lehrer in Deutschland.

1. Fulda, eine Gründung des hl. Bonifacius (744). Die Schule erlebte die höchste Blüte durch die Wirksamkeit des Rabanus Maurus, des ersten „praeceptor Germaniae“.

Geb. 776 zu Mainz, erzogen im Kloster zu Fulda, weiter ausgebildet zu Tours unter der Leitung Alkuins, später Leiter der Klosterschule, dann Abt zu Fulda, † 856 als Erzbischof von Mainz.

Der berühmteste Lehrer seiner Zeit; die hervorragendsten Gelehrten des 9. Jahrh., wie Walafried Strabo, Otfried v. Weißenburg (der Sänger des „Krist“) u. a. giengen aus seiner Schule hervor. Seine Hauptverdienste be-

stehen in der Pflege der deutschen Muttersprache, in der Belebung des Bibelstudiums, in seiner besonderen Lehrgeschicklichkeit und seiner Sorgfalt bezüglich der Beachtung der Individualität der Schüler, in seiner Milde, Frische und Freudigkeit in Lehre und Zucht. („Fröhlich die Schüler, fröhlicher die Lehrer, am fröhlichsten der Rektor".)

2. St. Gallen, gegründet im 7. Jahrhundert; die Schule blühte vom 9.–11. Jahrhundert unter Notker dem Stammler, Ekkehart I., Notker Labeo, Ekkehart IV. — Neben den theologischen und klassischen Studien fand hier besonders die Pflege der Muttersprache eine heimische Stätte (Schriften Labeo's).

3. Reichenau am Bodensee. Die beiden berühmtesten Mönche und Lehrer des Klosters sind

Walafried Strabo (vorgebildet zu Reichenau und Fulda; sein Tagebuch über Reichenau von großem Interesse, die Echtheit desselben jedoch in neuerer Zeit bezweifelt; † 840) und Hermann der Lahme (Dichter, Geschichtsschreiber, Astronom und Musiker, † 1054).

4. Corvey an der Weser, berühmt durch Ansgar, den „Apostel des Nordens".

5. In Bayern finden wir die berühmten Klosterschulen zu Tegernsee (Fromund, der Dichter des „Ruodlieb"); Weihenstephan, Benediktbeuern, Regensburg (St. Emmeran) ꝛc.

B. Andere Mönchsorden.

1. Die zahlreichen Orden, welche sich seit dem 10. Jahrhundert von dem Benediktinerorden abzweigten, indem sie dessen Regel erneuerten und verschärften (Cluniacenser, Cisterzienser, Prämonstratenser, Karthäuser) waren in Bezug auf das Unterrichts- und Bildungswesen von geringem direkten Einfluß; aber sie übten eine indirekte Einwirkung durch die Hebung des kirchlichen Lebens und des christlichen Ernstes.

2. Dagegen griffen die beiden großen, anfangs des 13. Jahrhunderts entstandenen und rasch erblühten Mendikanten- oder Bettelorden, die Franziskaner (Franziskus von Assisi 1223) und Dominikaner (Dominikus 1216) in fruchtbarer Weise in das Unterrichtswesen ein. — Wie die älteren Orden verbanden sie mit ihren Klöstern, die sie nicht (wie die Benediktiner) an entlegenen Plätzen, sondern in Mitte der Städte anlegten, Lehranstalten mit „inneren" und „äußeren" Schulen, wirkten auch außerdem als Lehrer an Stadtschulen, als Wanderprediger und Kinderlehrer auf dem Lande, als Verfasser von Jugendschriften, Volksbüchern, Lehrbüchern und Sammelwerken.

2. Die Dom- und Stiftsschulen.

§. 14.

1. Entstehung. Die Dom- oder Kathedralschulen knüpfen sich in ihrem Ursprung an die seit den ältesten christlichen Zeiten entstandenen bischöflichen Anstalten (Konvikte) für die Erziehung der Geistlichkeit (Jerusalem, Antiochia, Alexandria, Rom ꝛc.), sind aber in ihrer mittelalterlichen Form auf den Bischof Chrodegang von Metz († 766) zurückzuführen.

Der Kanon Chrodegangs von Metz führte, um eine Reform in der Lebensweise und Erziehung der Weltgeistlichen zu erzielen, im Anschluß an die Regel des hl. Benedikt das gemeinsame Leben des Klerus der bischöflichen Kirchen ein und machte diese gemeinschaftlichen Wohnstätten am Bischofssitze zugleich zur Erziehungsanstalt und Schule des Nachwuchses.

In den meisten Diöcesen fand diese Einrichtung bald Nachahmung (— am frühesten in Bayern, wo eine Pastoralinstruktion um das Jahr 774 die Einrichtung von Domschulen anordnet.)

2. Einrichtungen. Für dieselben waren in den meisten Stücken die Einrichtungen der Klosterschulen maßgebend.

a) Auch hier bestand die Teilung in eine innere Schule, welche die scholares canonici, die künftigen Kleriker des Domstifts besuchten, und eine äußere, die dem allgemeinen Besuche offen stand.

b) Die Lehrgegenstände waren im wesentlichen dieselben wie an den Klosterschulen: neben dem theologischen Unterricht der weltliche Elementarunterricht, sowie das Trivium und Quadrivium.

c) Leitung und Lehrer.

aa) Die Oberleitung, sowie in den älteren Zeiten den Hauptunterricht hatte ein Kanoniker, der Scholasticus. Seine Befugnisse umfaßten die Aufstellung und Entlassung des Lehrerpersonals, die Aufnahme und Zurückweisung jener Knaben, welche nicht Kanoniker waren, Aufstellung des Lektionsplans, Visitation der Schulen, Erteilung des Reifezeugnisses für die Kanoniker, ferner eine gewisse Oberaufsicht über alle außerhalb des Domstifts bestehenden Schulen,

bb) Der Rektor war anfangs Hilfslehrer (magister secundus), später, als der Scholastikus sich teilweise oder ganz dem Unterrichte entzog, der Hauptlehrer der Schule.

cc) Der Kantor, welchem die Leitung des Chorgesangs und der Unterricht in demselben oblag.

3. Berühmte Domschulen in Deutschland.

Im Süden: Constanz, Augsburg, Salzburg, Freising, Regensburg, Passau, Bamberg, Würzburg.

Im Norden: Magdeburg, Hildesheim, Paderborn, Bremen.
Im Westen (am Rheine): Mainz, Worms, Speier, Köln.

Alle diese Schulen blühten bis in das 12. Jahrhundert hinein und standen an Ruhm den klösterlichen Studiensitzen nicht nach. —

Als aber seit dem 11. Jahrhundert die Regel Chrodegangs mehr und mehr verlassen wurde, die Kanoniker das gemeinsame Leben aufgaben und den Unterricht bezahlten Stellvertretern überließen, als ferner die deutschen Bistümer in die Gegensätze des langjährigen Investiturstreits mit hineingerissen wurden: verfielen allmählich die Domschulen, welche zudem bald an den Universitäten Nebenbuhler fanden, denen sie nicht gewachsen waren.

4. Stiftsschulen. — Neben den an den Bischofssitzen und im Zusammenhang mit den Domkapiteln bestehenden Domschulen entstanden später, als in größeren Orten an den einzelnen Hauptkirchen, sowie auch in kleineren Städten der Klerus gleichfalls in Kollegien oder Kollegiatkapiteln zu kanonischem Leben zusammentrat, besondere Schulen, die man gewöhnlich Stiftsschulen nennt, und welche eine ähnliche Einrichtung wie die Domschulen hatten.

In den kleineren Städten näherten sich dieselben den erst nach den Kreuzzügen entstehenden Stadtschulen, indem in ihnen nicht die 7 freien Künste, sondern nur das Trivium gelehrt wurde.

3. Parochial- oder Pfarrschulen.

§. 15.

1. Dieselben erscheinen als Fortsetzung des altkirchlichen Katechumenats, waren mit den einzelnen Parochien (Pfarreien) verbunden und hatten den Zweck, die Kinder mit den Grundwahrheiten des Christentums bekannt zu machen und sie ins kirchliche Leben einzuführen, zugleich auch eine entsprechende Anzahl von Knaben für eine gewisse Mitwirkung bei den Hauptakten des Gottesdienstes heranzuziehen (Ministranten).

2. Die Lehrgegenstände der Pfarrschulen waren: Religion und biblische Geschichte, vielfach auch Lesen, Schreiben und Singen.

Als Lehrer werden bald die Pfarrer selbst genannt, bald deren Gehilfen: angehende Kleriker, Küster und sonstige Kirchendiener. (Mittelalterliche Küsterschule als Keim unserer Dorfschule.)

3. Die Errichtung von Parochialschulen wurde angeordnet

a) durch die Synoden von Orange und Valence 529,

b) durch das 3. ökumenische Konzil von Konstantinopel (681).

c) durch Capitularien Karls des Großen (um 801).

Ueber Verbreitung und Einfluß dieser Schulen während des früheren Mittelalters fehlen zuverlässige Nachrichten; doch läßt sich aus Urkunden verschiedener Gegenden nachweisen, daß sie wenigstens seit dem 13. Jahrhundert selbst in kleineren Dörfern keine Seltenheit waren.

Methode und Zucht an den geistlichen Schulanstalten.

§. 16.

a) Methode. Die Kostbarkeit und Seltenheit der (geschriebenen) Bücher und anderer Hilfsmittel machte eine bedeutende Verlangsamung des Unterrichts, sowie eine sehr mechanische Behandlung des Unterrichtsstoffes unvermeidlich.

Der Unterricht bestand zunächst im Vorsprechen und Vormachen der Lehrer, im Nachsprechen und Nachmachen der Schüler. Damit trat das Anschreiben an eine Tafel, sowie das Diktieren, welches eine sehr große Rolle spielte, in Verbindung.

Das mechanische Gedächtnis der Schüler wurde ganz besonders in Anspruch genommen. Auch der erste Leseunterricht, das Erlernen der Psalmen ꝛc. war gedankenlose Gedächtnisübung, da die Kinder den Sinn des lateinisch zu Lesenden und zu Lernenden nicht verstanden und der eigentliche Lateinunterricht erst allmählich seinen Anfang nahm. Ein besonderer Unterricht in der deutschen Sprache existierte nirgends, doch wurde — wenigstens im lateinischen Elementarunterricht — die Muttersprache zu Hilfe genommen.

b) Die Schulzucht war im allgemeinen hart und rauh; Stock und Rute spielten eine hervorragende Rolle nicht bloß bei wirklichen Vergehungen der Schüler, sondern auch während des Unterrichts. Doch gab es auch schon im Mittelalter Gesetze und Verordnungen gegen Mißhandlung der Schüler (cf. Sachsen- und Schwabenspiegel) und einsichtsvolle Männer (Ratherius von Verona † 974; Anselm von Canterbury † 1109) kämpften gegen die übertriebene Strenge in den Schulen.

Die harte klösterliche Zucht wurde hie und da unterbrochen durch außerordentliche Vakanztage mit besonderen, höchst zwanglosen Schulfestlichkeiten. Der Tag nach Epiphanie — ein Spieltag der St. Galler Klosterschüler. Der Tag der unschuldigen Kindlein (28. Dez.) mit dem Schulabtsfest in den Klöstern und dem Bischofsspiel und dessen Ausartungen an den Dom- und Stiftsschulen. An dessen Stelle trat später die Feier des Gregoriustages (12. März), an welchem Tage in der Regel die Aufnahme der Kinder in die Schule stattfand.

B. Die Laienbildung.

§. 17.

Der Stand der Laien war, soweit er überhaupt eine Schulbildung für nötig erachtete, im früheren Mittelalter lediglich auf die von der Kirche unterhaltenen Schulen angewiesen. Erst in der 2. Hälfte des Mittelalters stellten sich dem rein geistlichen Schulwesen Bildungs- und Unterrichtsveranstaltungen zur Seite, welche, von der Laienwelt ausgehend, die Erziehung der Laien für die Bedürfnisse des Standes, des Berufes und der Wissenschaft im Auge hatten. Dazu gehören 1. die Erziehungsveranstaltungen im Rittertum, 2. die Stadtschulen, 3. die Universitäten.

1. Die Erziehung im Rittertum.

1. Das Rittertum, begründet in dem altgermanischen Gefolgschaftswesen, entwickelte sich seit Heinrich I. durch den im Kriege eingeführten Reiterdienst und erlangte seine Blüte durch die Kreuzzüge im 12. und 13. Jahrhundert.

2. Verhältnis der ritterlichen Erziehung zur geistlichen. Hauptziel der ritterlichen Erziehung war Waffenfähigkeit und Kriegstüchtigkeit der Jugend. Gelehrte Bildung war etwas völlig Nebensächliches und schien zu gewissen Zeiten beinahe der Standesehre zuwider zu laufen. — Eigene Schulanstalten hat daher der Adel nicht aufzuweisen; soweit er eine Schulbildung suchte, mußte er die Kloster- oder Domschulen besuchen. Berührte sich so die Bildung des Adels mit der der Geistlichen, so steht sie andererseits zu derselben in einem gewissen Gegensatz:

a) durch die entschiedene Pflege der gymnastischen Ausbildung, die in den geistlichen Schulanstalten gänzlich fehlte.

Die Abstufung der 7 freien Künste übertrug man auf die ritterlichen Übungen, die „7 Frömmigkeiten des Ritters": Reiten, Schwimmen, Pfeilschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Versemachen. —

b) durch die sinnige Verehrung der Frauen (Minnegesang),

c) durch die Betonung des Ehrgefühls, Anstands, feiner Sitte und weltmännischen Benehmens gegenüber der der Welt abgekehrten, fleischabtötenden Klostererziehung.

d) durch den Einfluß deutsch-nationaler Elemente einerseits und französisch-romantischer andererseits auf die Ritterbildung gegenüber der in den geistlichen Lehranstalten dominierenden lateinischen Bildung. (Blüte der mittelhochd. Literatur in den Händen der Ritter. — Französische Erzieher auf den Ritterburgen.)

3. Erziehungsstufen.

a) Die Erziehung des Knaben in 3 Stufen:

α) Bis zum 7. Jahre unter mütterlicher Pflege, dann als „Junkherrelin" (Page) auf einer fremden Ritterburg, wo er Begleiter und Bote des Herrn war, sonst aber vorzüglich sich dem Dienste der Edelfrau zu widmen hatte. Von ihnen lernte er höfische Sitte, vom „Bubenzuchtmeister" die ritterlichen Leibesübungen, vom „Burgpfaffen" Religion und die Elemente literarischer Bildung, oder er besuchte wohl auch eine nahegelegene Kloster- oder Domschule.

β) Mit dem 14. Jahre wurde der junge Ritter Edelknecht oder Knappe („Junkherr"), wurde wehrhaft gemacht unter Umhängen des eingesegneten Degens durch den Priester, durfte fortan silberne Sporen tragen, lernte die verschiedenen Jagdkünste, übte das Knappentournier, wurde Waffenträger und Begleiter des Ritters auf der Jagd, zum Tournier und Krieg.

γ) Mit dem 21. Jahre erfolgte durch den Ritterschlag der Eintritt in die Ritterwürde; — der junge Ritter weiht durch den Rittereid sein Leben dem Rechte, der Wahrheit, der Kirche und den Frauen.

b) Auch das Mädchen erhielt eine sorgfältige Erziehung. Es blieb auch nach dem 7. Jahre unter Obhut der Mutter, welche es spinnen, weben, nähen, sticken 2c. lehrte, während der „Burgpfaffe" es in der Religion, im Lesen und Schreiben, zuweilen auch im Lateinischen unterrichtete. Auch erhielt es entweder von der Mutter oder von fahrenden Sängern Unterricht in Gesang, Saitenspiel und Poesie. — Eine weitere Ausbildung wurde nicht selten in einem Nonnenkloster oder auch an einer fremden Ritterburg gesucht (vergl. §. 21).

Mit dem Ausgange des Mittelalters sank das Rittertum und mit ihm auch die ritterliche Erziehung. — (Raubrittertum. — Völlige Vernachlässigung literarischer Bildung.)

§. 18.

2. Die Stadtschulen.

1. Entstehung. Die deutschen Städte entstanden teils durch römische Ansiedlungen, teils im Anschluß an Klöster, Pfalzen, Kirchen und Burgen, wurden vermehrt und befestigt unter Heinrich I. (dem Städtegründer) und gelangten seit dem 10. Jahrhundert durch fürstliche Privilegien zur Selbständigkeit und durch Fleiß in Handel und Gewerbe seit dem 13. Jahrhundert zu Reichtum und Blüte.

Mit der wachsenden Bedeutung der Städte wurde auch das Bedürfnis einer geistigen Bildung immer lebendiger. Dasselbe konnte

aber durch die vorhandenen kirchlichen Schulen nicht völlig befriedigt werden, da

a) die kirchlichen Anstalten sich in den meisten Fällen schon aus lokalen Gründen auf eine kleinere Schülerzahl beschränkten und so der Zahl nach nicht ausreichten zur Aufnahme aller Bildungsuchenden,

b) die klerikalen Anstalten auch den unmittelbaren Bedürfnissen des Lebens ferner geblieben waren, während das Bürgertum einer mehr den praktischen Zwecken des bürgerlichen Berufes entsprechenden Bildung bedurfte.

Diese Gründe einerseits, sowie die zahlreichen Vorbilder bereits entstandener städtischer Lehranstalten in Italien, Frankreich und den Niederlanden andererseits führten im 13. Jahrhundert zur Errichtung der ersten Stadtschulen in Deutschland.

2. Arten der Schulen: Dem Unterrichtsziele nach lassen sich 2 Arten solcher städtischer Anstalten unterscheiden:

a) lateinische Stadtschulen, welche den unteren Abteilungen der Kloster- und Stiftsschulen glichen, mit Religion, (lateinischer) Grammatik und Musik (Gesang). — In einzelnen Schulen dieser Art wurde auch ein fakultativer deutscher Unterricht erteilt oder es fiel die deutsche Elementarschule mit der unteren Stufe der lateinischen Schule zusammen.

b) die sogen. Schreib- oder Briefschulen, welche nur die unmittelbaren Bedürfnisse des Gewerbs- und Handelsstandes ins Auge faßten, mit deutsch Lesen und Schreiben, sowie Rechnen, hie und da auch einigen geographischen und geschichtlichen Kenntnissen. — Es waren anfangs zumeist Privatunternehmungen einzelner Lehrer („Bei- oder Winkelschulen", „Lehrhäuser"), die erst später der Regelung städtischer Behörden unterstellt wurden.

Lateinische Stadtschulen entstanden beispielsweise im nördlichen Deutschland: zu Lübeck (1252 und 1262), Breslau (1267), Hannover (1280), Hamburg (1281), Kiel (1320), Rostock (1337), Braunschweig (1415) 2c.; im südlichen Deutschland sind (lateinische) Stadtschulen urkundlich nachzuweisen in München (1239?), Wien (1296), Freiburg i. Breisgau (1271), Eichstädt (1303), Kulmbach 1393), Bayreuth (1464) 2c.

Deutsche Schulen, bezw. deutsche „Schul- oder Lehrmeister" lassen sich urkundlich nachweisen in: Lübeck und Hamburg (seit dem 14. Jahrhundert), Frankfurt a. M. (1364), Augsburg (1386), Straßburg (1393), Nürnberg (1481), Bamberg (1491), Braunschweig, Konstanz und vielen anderen Orten. —

3. Verhältnis zu den kirchlichen Anstalten.

Die Gründung städtischer Schulen geschah zunächst nicht auf Grund eines bewußten Gegensatzes zu den kirchlichen Lehranstalten,

noch im Bewußtsein höherer pädagogischer Zwecke, sondern im Sinne von ergänzenden Parallelanstalten zu den seit alters bestehenden kirchlichen Schulen. Das Aufsichtsrecht verblieb der Ortsgeistlichkeit, die Lehrer gehörten großenteils dem klerikalen Stande an oder strebten demselben zu; Methode und Zucht war dieselbe wie in den kirchlichen Schulen (s. o.); die lateinischen Stadtschulen bildeten eine Art Vorschule für die höherere kirchliche Bildung.

Nichtsdestoweniger kam es an einzelnen Orten (namentlich in Norddeutschland) zu langjährigen Streitigkeiten zwischen den kirchlichen Behörden (dem Domscholastiker) einerseits und dem Magistrate andererseits bezüglich des Schulpatronats, d. i. des Rechtes der Besetzung der Lehrstellen. Diese Zwistigkeiten wurden in der Regel durch gütliche Verträge beigelegt (Hamburg, Lübeck, Stendal rc.)

4. Lehrpersonal und Schulverfassung.

Der (meist geistliche) Rektor, Magister oder Schulmeister wurde von der städtischen Behörde angestellt, gewöhnlich auf ein Jahr mit vierteljähriger Kündigung. Sein Einkommen bestand aus dem Schulgelde (zuweilen noch weiteren Nebeneinnahmen, wie Holz-, Licht-, Neujahrgeld); hiezu kamen häufig noch Bezüge für kirchliche Verrichtungen rc.

Der Schulmeister dingte die Schulgesellen (locati) auf beliebige Zeit mit kärglichem Solde. Diese waren meist Leute von zweifelhafter Herkunft und Bildung: gewesene Mönche, verdorbene Studenten, Schreiber, abgesetzte Beamte rc.

Aus diesen Elementen entwickelte sich der älteste eigene Lehrerstand, der sich wie der Handwerkerstand zunftmäßig organisierte.

5. Wandern der Lehrer und Schüler.

Bei der schlechten Besoldung und angesichts des Wanderbrauchs der Handwerker ergriffen die Schulgesellen vielfach den Wanderstab, um in verschiedenen städtischen Schulen Beschäftigung zu suchen. Dieselbe Wanderlust bemächtigte sich der Schüler, welche von einer Schule zur anderen zogen, entweder ihren alten Lehrern nach, oder um neue Lehrer und berühmte Schulen aufzusuchen. Man unterscheidet dabei die älteren Schüler, Bacchanten, und die jüngeren, Schützen, welch' letzteren für die älteren „schießen" (betteln und stehlen) mußten (vergl. „ABC Schütz"), während die älteren sich verpflichteten, die jüngeren zu unterrichten und anzuleiten, sie in Wirklichkeit aber oft herzlos quälten.

Dieses eigenartige Treiben, das vielfach zum Unwesen ausartete, erhielt sich bis ins 16. Jahrhundert. Vergl. die treffliche Schilderung

des Bacchantenwesens in der Selbstbiographie des Thomas Platter, geb. 1499, gestorben als Schulrektor zu Basel. —

§. 19.

3. Die Universitäten.

1. Entstehung. Zu den folgenreichsten Schöpfungen des Mittelalters auf dem Gebiete des Lehrwesens gehören die Universitäten oder Hochschulen. Sie bilden ihrer Entstehung nach freie Vereinigungen von Lehrern und Schülern zum Lehren und Lernen, welche mit verschiedenen Rechten, insbesondere mit dem Privilegium autonomer Verwaltung, ausgestattet sind. — Sie sind außerdeutschen Ursprungs und entwickelten sich

a) aus älteren geistlichen Schulen, z. B. Cambridge, Paris,

b) auf Grund fürstlicher Gründungsakte, z. B. Neapel (durch Kaiser Friedrich II.),

c) aus den Hörerkreisen, die sich um berühmte Privat-Gelehrte sammelten, z. B. Bologna, Salerno.

Anfänglich wurden auf diesen Schulen zumeist nur einzelne Wissenschaften gelehrt, entweder Theologie (Paris) oder Medizin (Salerno) oder römisches Recht (Bologna); erst später wurden die verschiedenen Wissenschaften zu einem System der Fakultäten (Theologie, Philosophie, Jurisprudenz und Medizin) vereinigt und der Name universitas, der zuerst auf den Verband der Lehrer und Schüler untereinander sich bezog, auf die Gesamtheit der zu lehrenden Wissenschaften übertragen.

In Deutschland entstand die 1. Universität zu Prag 1348 durch Kaiser Karl IV. Weitere Hochschulen zu Wien (1365), Heidelberg 1386, Köln (1388), Leipzig (1409), Ingolstadt (1472) rc.

2. Bedeutung.

a) Obgleich ursprünglich durchaus nicht im Gegensatz zur Kirche, sondern vielmehr unter ausdrücklicher Genehmigung der höchsten kirchlichen Gewalt gegründet und mit der Kirche in vielfacher Verbindung stehend, giengen die Universitäten bald über die von der Kirche gezogenen Grenzen hinaus und wurden die Schöpfer eines selbständigen Gelehrtenstandes und einer freien Wissenschaft.

b) Ihr Einfluß auf die mittleren und niederen Schulen ist insofern nicht zu unterschätzen, als ein beträchtlicher Teil des Lehrpersonals der letzteren auf ihnen seine Ausbildung erhielt.

Anm. Von besonderer Bedeutung waren sie für die Pflege und Verbreitung der humanistischen Studien (§. 23).

Die Brüder vom gemeinsamen Leben.

(Hieronymianer.)

§. 20.

Eine Art Mittelstellung zwischen dem geistlichen und Laienschulwesen nahmen die Schulen der „Brüder vom gemeinsamen Leben" ein, welche zugleich auch einer neuen Entwicklung des Bildungswesens kräftigst vorarbeiteten.

1. Der Stifter: Geert Grote (Gerhard Groß), geb. 1340 zu Deventer (Holland), begründete dortselbst 1384 im Verein mit dem Utrechter Kanoniker Florentius Radewin eine religiöse Vereinigung unter dem Namen der „Brüder vom gemeinsamen Leben", nach dem hl. Hieronymus und dem hl. Gregor, die sie als ihre Patrone verehrten, auch Hieronymianer oder Gregorianer genannt.

Grote † 1384 durch Ansteckung bei der Pflege Pestkranker und ernannte sterbend Florentius Radewin zu seinem Nachfolger.

2. Die Bruderschaft war kein eigentlicher Mönchsorden, sondern eine freiwillige religiöse Vereinigung nach apostolischem Vorbilde, deren Hauptzweck war:

a) Die Darstellung und Förderung wahrer Frömmigkeit zum Heile des Volkes, welchem sie Bibelstunden und Predigten in der Landessprache hielten („Collatienbrüder"),

b) wissenschaftliche Beschäftigung durch Unterricht der Jugend, Abschreiben guter Bücher, Sammlung alter Handschriften.

In einem Brüderhause lebten meist nur 20 Männer zusammen, Priester, Kleriker und Laien unter einem Prior, Rektor oder Präpositus.

Bedeutende Brüderhäuser entstanden in allen größeren Städten der Niederlande, dann in Emmerich, Wesel, Münster, Osnabrück, Herford, Hildesheim, Magdeburg, Rostock, Kulm, Kassel, Marburg 2c. —

3. Ihre Schulen, die sie mit den Bruderhäusern verbanden, erlangten bald großen Ruf und sehr zahlreichen Besuch. Der Unterricht erstreckte sich auf Lesen, Schreiben, Singen (Elementarbildung), sodann lateinische, später auch griechische Sprache, sowie Einführung in die alten Klassiker (humanistische Bildung).

Auf beiden Stufen wurde die religiöse Unterweisung, insbesondere die Kenntnis der Bibel, sehr betont. Sie nahmen sich auch der Kinder der Armen an, welche sie mit gleicher hingebender Liebe, wie die der Reichen, unterrichteten.

Berühmte Mitglieder, bezw. Schüler waren: Thomas von Kempen († 1471. — Viel verbreitet sein „Büchlein von der Nach-

folge Christi"), Johann Wessel (berühmter Theologe); die Humanisten Hegius, Agrikola; — auch Erasmus erhielt seine erste Bildung zu Deventer.

Die Schulbildung der Frauen im Mittelalter.

§. 21.

Schon Tacitus, sowie die Lieder der Edda heben die hohe geistige Begabung germanischer Frauen rühmend hervor.

Als nun durch das Christentum in Deutschland ein neues Geistesleben erweckt wurde, nahmen auch die Frauen bald lebhaften Anteil hieran.

A. In den Nonnenklöstern beschäftigte sich ein Teil der deutschen Frauenwelt berufsmäßig mit der vom Klerus gepflegten Gelehrsamkeit. An den größeren Frauenklöstern unterschied man gleichfalls eine innere und eine äußere Schule.

a) An der inneren Schule wurden die Novizinnen unterrichtet.

1. Hauptziel dieses Unterrichts war ein theologisches — Kenntnis der heiligen Schriften. — Maßgebend für die hier herrschende Erziehungs- und Unterrichtsweise war der Brief des Kirchenvaters Hieronymus an Läta (§. 10), welcher durch die Synode von Aachen (817) allen Äbtissinnen ausdrücklich zum Lesen empfohlen wurde.

2. Der literarische Unterricht begann wie in den Knabenschulen mit dem Erlernen der Psalmen und dem Lesen des Psalmenbuches.

3. In der Regel genossen die Novizinnen auch Unterricht in der Grammatik und den übrigen Fächern des Triviums, doch nicht überall in streng schulmäßiger Weise, sondern zuweilen wurde die lateinische Sprache durch den Umgang erlernt.

Außer den Fächern des Triviums waren auch musikalische und arithmetische Kenntnisse unter den Nonnen verbreitet.

4. In vielen Frauenklöstern wurde auch das Malen von Handschriften, sowie das Bücherabschreiben emsig betrieben.

Beispiele berühmter Frauenklöster und Nonnen: Zu Bischofsheim a. d. T. wirkte Lioba (8. Jahrh.) als gelehrte Klostervorsteherin; zu Gandersheim die Nonne Hrotsuit (latein. Dramen — 10. Jahrh.); — gelehrte Klosterfrauen zu Regensburg (12. Jahrh.) im Kloster Hohenburg (Vogesen) die sehr gelehrte Äbtissin Richlint (12. Jahrh.) 2c.

Lehrmethode und Zucht in den weiblichen Klöstern waren von gleicher Art wie in den Schulanstalten des Klerus. — Versehen und Vergehen wurden auch hier auf das strengste mit Schlägen bestraft.

b) Die äußere Schule bestand für solche Mädchen, die nicht den Schleier zu nehmen beabsichtigten, sondern behufs ihrer Aus-

bildung nur einige Zeit im Kloster verweilten. Der Unterricht erstreckte sich hier:

1. auf die Elemente des Wissens: Lesen, Schreiben und die Psalmen,
2. auf nützliche Handarbeiten, wie Spinnen, Weben, Sticken ꝛc. —

(Eigentümlicherweise wurden hie und da an den Nonnenklöstern auch kleine Knaben aufgenommen, um in den Anfangsgründen unterrichtet zu werden zur Vorbereitung für eine Kloster- oder Domschule).

So erhielt denn eine nicht unbedeutende Zahl weltlicher Frauen (zunächst aus den vornehmen Kreisen) ihre Erziehung und Bildung in den Klöstern. Daneben waren auch Privatlehrer und Hausgeistliche (Burgpfaffen) für dieselbe thätig.

B. Der Aufschwung des höfischen Lebens (12. und 13. Jahrh.) führte auch bei den Frauen über die durch die Kirche vermittelte Bildung hinaus. Die höfische Zeit brachte Genuß und Prunk unter die Frauenwelt, zugleich aber auch ein Streben nach erhöhter Verfeinerung der Lebensformen und nach idealen Vergnügungen. An die Stelle der kirchlichen oder klassischen Lektüre traten Romandichtungen, Schwänke, Lieder ꝛc. — Die hochgepriesene Kunst des feinen Benehmens nach den Regeln des gesellschaftlichen Verkehrs (die höveschheit) wurde auch für Damen ein Gegenstand der Unterweisung. Zu diesem Zwecke mußten Laien beigezogen werden (höfische Spielleute, Zuchtmeisterinnen ꝛc.), welche die Töchter in der Anstandslehre, in der französischen Sprache (als Sprache des Umgangs und der Lektüre), außerdem im Tanzen, Singen und Saitenspiel, sowie in den üblichen höfischen Unterhaltungsspielen (Brett- oder Damespiel, Schachspiel ꝛc.) unterrichteten. — (Vergl. Gottfried von Straßburgs Tristan: Erziehung der Isolde).

C. Vom 13. Jahrhundert an machte sich auch in bürgerlichen Kreisen mehr und mehr das Bestreben geltend, es dem Adel nachzuthun, und die Sitte, bürgerliche Mädchen zur Erziehung ins Kloster zu geben, verbreitete sich mehr und mehr. Auch sorgten einzelne Stadtschulen bereits für den Mädchenunterricht; eigene Mädchenschulen sind nachgewiesen in Mainz (um 1290 (?)), Brüssel (1320), Speier (1362), Frankfurt a. M. (1364) ꝛc.

Geert Grote gründete zu Deventer auch eine Anstalt für arme Mädchen, worin dieselben zu weiblichen Handarbeiten und zum Unterricht der weiblichen Jugend herangebildet werden sollten.

Pädagogische Theoretiker des Mittelalters.

§. 22.

Die pädagogische Theorie findet während des Mittelalters nur eine vereinzelte und unvollkommene Pflege. Eine systematisch-theo-

retische Pädagogik fehlt gänzlich, nur einzelne theoretische Bruchstücke, allgemeine aus der Praxis abstrahierte Regeln, gelegentliche Beobachtungen und Ratschläge, die sich auf zufällige Erfahrung gründen, kommen hier in Betracht. — In der 2. Hälfte des Mittelalters treten folgende namhafte pädagogische Schriftsteller hervor:

1. Hugo von St. Victor, wahrscheinlich in Niedersachsen geboren, wirkte an der Klosterschule von St. Victor bei Paris als Lehrer, † 1141.

Sein „Didascalium“ ist einerseits eine Encyclopädie der Wissenschaften, worin Gegenstand und Aufgabe der einzelnen Wissenschaften festgestellt wird; andererseits beschäftigt es sich mit der Lehrmethode und gibt Anweisung zum Studieren.

2 Vincenz von Beauvais, ein gelehrter Dominikaner, Ratgeber bei der Erziehung der Kinder Ludwig IX. des Heiligen von Frankreich; † 1264. Seine pädagogische Schrift: „Über die Unterweisung der Kinder aus königlichen Familien“, auf Veranlassung der Königin Margaretha geschrieben, ist eine reichhaltige Zusammenstellung von christlichen Erziehungsgrundsätzen in 51 Kapiteln.

3. Johannes Gerson, Kanzler der Universität zu Paris und volkstümlicher Prediger, nahm hervorragenden Anteil an den Reformbestrebungen des Konzils zu Konstanz (1414), später in Bayern, dann zu Lyon, wo er, kleine Kinder in der Religion unterrichtend, starb (1429). Als Pädagog wichtig durch seine Schriften:

a) Traktat, wie man die Kinder zu Christo führen soll, eine kunstvoll geordnete Abhandlung über das Wort Christi: „Lasset die Kinder zu mir kommen“ (Mark. 10, 14) in 4 Betrachtungen.

b) Über die Kunst Beichte zu hören, worin er die Beichte als das Hauptmittel hinstellt, um die Sündenschäden zu heilen und als die beste Gelegenheit, sittlich religiöse Belehrungen und Ermahnungen zu geben.

4. Mapheus Vegius (s. „Humanismus“).

3. Periode: Die Erziehung unter dem Einflusse des Humanismus und der Reformation. (Von 1500—1618).

§. 23.

Unter den Thatsachen und Ereignissen, welche am Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts den Beginn eines neuen Zeitalters herbeiführen, sind für die Geschichte der Pädagogik die wichtigsten:

1. Die Erfindung und Verbreitung der Buchdruckerkunst (1450) — sie lieferte zahlreiche und billige Bücher und führte zum Bedürfnis und zur Möglichkeit einer Verallgemeinerung des Lesens.

2. Die Ausbreitung der humanistischen Studien.

3. Die Reformation (1517).

1. Der Humanismus.

a) Begriff. Unter Humanismus versteht man diejenige Geistesrichtung, welche im Gegensatz zur kirchlichen Wissenschaft des Mittelalters (Scholastik) durch die Beschäftigung mit den Klassikern des Altertums (in ihrer originalen Gestalt) eine allgemein menschliche Bildung erstrebte.

b) Entstehung und Verbreitung. 1. Der Anstoß zu dieser Richtung wurde in Italien gegeben durch die italienischen Dichter Dante († 1321), Petrarka († 1374) und Boccacio († 1375), von welchen die beiden ersten in leidenschaftlicher Liebe und Bewunderung für die lateinischen Klassiker (namentlich für Cicero und Virgil) das Studium der lateinischen Sprache in ihrer klassischen Form kräftigst förderten, während der letztere für Verbreitung der griechischen Klassiker (Ilias und Odyssee) wirkte.

Pädagogisch verwertet wurde zuerst der Humanismus durch die von Petrarka angeregten: Viktorinus von Feltre († 1446), welcher als trefflicher Lehrer und Erzieher in Mantua wirkte, und Mapheus Vegius, † 1458 als Sekretär der päpstlichen Breven zu Rom, Verfasser einer pädagogischen Schrift „über die Erziehung der Kinder".

2. Eine besondere Förderung und Erweiterung erhielten die humanistischen Studien nach der Eroberung Konstantinopels (1453) durch die vielen Gelehrten, welche aus dem byzantinischen Reiche nach Italien einwanderten, wodurch namentlich die griechische Sprache und Literatur in den Kreis der Humanisten Eingang fand. (Florenz als Mittelpunkt klassischer Bildung unter den kunstsinnigen Medicäern).

3. Von Italien verbreiteten sich die humanistischen Studien nach den Niederlanden und von hier aus nach Deutschland, erhielten aber hier auch zugleich eine veränderte Gestalt. Während die italienischen Humanisten (einzelne hervorragende Gestalten, wie Dante, Viktorinus v. Feltre 2c. ausgenommen) neben der Schönheit der klassischen Form vielfach auch dem heidnischen Inhalte huldigten und in Gesinnung und Leben in einen gewissen Gegensatz zum

Christentume kamen, wurden innerhalb des deutschen Stammes die klassischen Studien sofort zum Verständnis der heiligen Schrift verwendet und mit christlichem Geiste erfüllt. —

Für den Norden Deutschlands wurden die Schulen der Hieronymianer (namentlich Deventer) der leitende Mittelpunkt des Humanismus (Alexander Hegius, Hermann vom Busch); für den Süden die berühmte Schule zu Schlettstadt in Elsaß (Ludwig Dringenberg, Jakob Wimpheling). —

Zu den bekanntesten Humanisten Deutschlands gehören:

Rudolf Agrikola, † 1485, wirkte in hervorragender Weise zu Heidelberg.

Johann Reuchlin, † 1522 zu Stuttgart als Geheimschreiber des Grafen Eberhard I. und als kaiserlicher Rat und Bundesrichter, Verfasser eines lateinischen Lexikons und einer griechischen Grammatik; führte auch das Hebräische in den Kreis der Unterrichtsfächer ein.

Erasmus von Rotterdam, † 1536 zu Basel, Herausgeber des griechischen neuen Testaments und pädagogischer Schriftsteller.

c) Pädagogische Würdigung des Humanismus.

Vorzüge. 1. Er förderte das Studium der alten Sprachen und die Kenntnis des klassischen Altertums und führte zur Entstehung einer neuen Wissenschaft — der Philologie.

2. Er ermöglichte eine bessere Kenntnis der heiligen Schrift durch das Zurückgehen auf die Ursprache derselben.

3. Er gewährte eine freiere Weltanschauung, welche die Schranken der mittelalterlichen Scholastik durchbrach und neue Bildungsziele auf neuen Wegen eröffnete.

Mangelhaftes. 1. Die übertriebene Verehrung für das heidnische Altertum führte bei einzelnen zu einem Gegensatz gegen das Christentum (italienischer Humanismus).

2. Die Hervorhebung der alten Literatur geschah auf Kosten der Bedürfnisse des realen Lebens (daher später die Reaktion des Realismus).

3. Er verschloß sich mehr oder weniger der Volksbildung und befestigte eine Kluft zwischen Gelehrten und Ungelehrten.

2 Die Reformation in ihrer Bedeutung für Schule und Unterricht.

§. 24.

Die Reformation stellt sich zunächst als eine weittragende Bewegung auf kirchlichem Gebiete dar und gehört als solche der Kirchengeschichte an; bei dem engen Zusammenhang jedoch, in dem Kirche und Schule des Mittelalters standen, mußte selbstverständlich auch das Schulwesen in hervorragender Weise beeinflußt werden. Dieser Einfluß war:

a) zunächst ein negativer, insofern durch die religiös-politische Agitation des 16. Jahrh. naturgemäß Hindernisse und Stockungen für die unterrichtliche Thätigkeit der Schule eintreten mußten und auch viele der noch bestehenden Schulen zu Grunde giengen.

b) ein positiver, durch die in den Prinzipien der Reformation liegenden Keime neuer wertvoller Entwickelungen für Schule und Unterricht.

1. Das materiale Prinzip der Reformation (Selbstrechtfertigung durch den Glauben) erhöhte die Selbstverantwortlichkeit und Selbständigkeit des Laien und damit auch die Notwendigkeit einer gesteigerten Bildung des Einzelnen.

2. Das formale Prinzip (Bibel als alleinige Richtschnur des Glaubens) führte zur Bibelübersetzung und machte die Verbreitung der Kunst des Lesens und damit die Errichtung elementarer Unterrichtsanstalten zu einem allgemeinen Bedürfnis.

3. Die Reformatoren gaben im Interesse des Gelingens ihres Werkes kräftige Anregungen zur Förderung des Schulwesens (freilich in erster Linie der Lateinschule).

4. Infolge der reformatorischen Bewegung beginnt der Staat als neuer Hilfsfaktor in das Schulwesen fördernd und organisierend einzugreifen.

5. Die konfessionelle Trennung des Schulwesens erregt bei den verschiedenen Konfessionen einen gegenseitigen Wetteifer auf dem Gebiete der Bildung (Jesuiten; Schulordnungen in kathol. Ländern).

3. Die Reformatoren als Pädagogen.

§. 25.

1. Martin Luther (1483—1546).

A. Sein Leben: Geboren am 10. November 1483 zu Eisleben als Sohn eines Bergmanns, genoß eine fromme, aber strenge Erziehung, besuchte die lateinische Schule zu Mansfeld, die Franziskanerschule zu Magdeburg, sodann die höhere lateinische Schule zu Eisenach, 1501 die Universität Erfurt, trat in das Augustinerkloster zu Erfurt; 1508 Professor der Philosophie in Wittenberg; 1512 Doktor der heiligen Schrift; 1517 (31. Okt.) schlug er die bekannten 95 Thesen gegen den Ablaß an die Schloßkirche zu Wittenberg. Damit begann die Reformation. Luther starb 1546 in seiner Geburtsstadt Eisleben; begraben in der Schloßkirche zu Wittenberg.

B. Seine pädagogischen Hauptschriften:

1) „Sermon vom ehelichen Leben" 1519, — eine gedruckte Predigt über Joh. 2, 1—11. Hier stellt er eine gute Kindererziehung als die heiligste Pflicht der Eheleute hin.

2) „An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen". 1524. — In begeisterter, markiger Sprache weist Luther auf die Notwendigkeit der Schulen hin und befürwortet die Errichtung von höheren und niederen Schulen für Knaben und Mädchen in Städten und auf dem Lande.

3. „Sermon an die Prediger, daß sie die Kinder zur Schule halten sollen" 1530. Hier empfiehlt Luther den Schulzwang.

„Kann die Obrigkeit die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll, wie vielmehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg vorhanden ist mit dem leidigen Teufel rc." —

4. Außerdem finden wir zahlreiche pädagogische Anregungen in seinen Predigten, Tischreden, Briefen rc.

C. Luthers Schulbücher, mit denen er praktisch in den Volksunterricht eingriff.

1) Die verdeutschte Bibel (1521—34).

2) Der große und kleine Katechismus, beide 1529, der erste für Pfarrer und Lehrer, der zweite für die Jugend geschrieben.

3) Das deutsche Gesangbuch, erste Ausgabe 1524 mit 8 Liedern, darunter 5 von Luther; letzte 1545 mit 88 Liedern, darunter 36 von Luther.

D. Pädagogische Grundsätze.

1. Über Familienerziehung: L. betont dieselbe als Grundlage aller Erziehung (vergl. „Sermon vom ehelichen Leben": „das sollen die Eheleute wissen, daß sie Gott, der Christenheit, aller Welt, ihnen selbst und ihren Kindern kein besser Werk und Nutzen schaffen mögen, denn daß sie ihre Kinder wohlaufziehen") —

2. Über Unterricht.

Den Religionsunterricht stellt er in der Schule oben an. „Wo die heilige Schrift nicht regiert, da rate ich niemand, daß er sein Kind hinthue."

Der nächstwichtige Unterricht ist der Unterricht in den Sprachen; denn „die Sprachen sind die Scheide, darinnen das Messer des Geistes steckt".

Besonders hoch hält Luther die Musik: „Sie ist insonderheit der schönsten und herrlichsten Gaben Gottes eine". „Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an".

Ebenso schätzt er die Geschichte, hebt daneben die bildende Kraft der Mathematik und Naturwissenschaft hervor und empfiehlt auch Leibesübungen als „nützliche Künste, die geschickte Gliedmaßen am Leibe machen und die Gesundheit erhalten“.

3. Über Zucht (Disciplin) äußert sich Luther in sehr treffender Weise. Man solle die Jugend nicht einengen, wie man Vögel in die Bauer setzet; die Schulen sollen nicht Kerker und Höllen und die Schulmeister nicht Tyrannen und Stockmeister sein. — Warnung vor allzugroßer Strenge und Erbitterung, aber auch vor Hätschelei und Verzärtelung.

4. In Bezug auf die Bedeutung des Lehrerberufes. Von der Würde des Lehramtes hegte Luther einen hohen Begriff (vergl. „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halte“): „Wenn ich vom Predigtamt und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein.“ — „Ich wollte, daß Keiner zu einem Prediger erwählet würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewesen.“

E. Luthers Stellung zur Volksschule.

Luther hatte bei seiner Fürsorge für das Schulwesen zunächst nicht Volks-, sondern gelehrte Schulen im Auge. Doch wird durch seine Thätigkeit auch dem allgemeinen Volksunterricht die kräftigste Anregung gegeben:

1) durch die oben angeführten Schulbücher,
2) durch die Betonung des allgemeinen Schulbesuchs und der öffentlichen Fürsorge für Schulen,
3) durch die an die Pfarrer gestellte Forderung, sich des Religionsunterrichts aller Kinder, selbst der Dorfkinder anzunehmen (Kinderlehre als Ursprung der evangelischen Volksschule).

2. **Philipp Melanchthon** (Schwarzerd) (1497—1560).

A. Sein Leben: Geboren 1497 zu Bretten in der Pfalz, bezog kaum 13 Jahre alt die Universität Heidelberg, sodann Tübingen, wo er neben der Scholastik besonders die Schriften der Humanisten studierte und zugleich als Dozent auftrat. 1518 (erst 21 jährig) Professor an der Universität Wittenberg, hochgelehrter und milder Freund und Gehilfe Luthers, Verfasser der augsburgischen Konfession (1530); † 1560 zu Wittenberg.

B. Seine pädagogische Wirksamkeit ist eine äußerst erfolgreiche (sein Ehrenname: präceptor Germaniae), jedoch fast ausschließlich der Gelehrtenschule zugewendet. — Auf diesem Gebiete liegt seine Bedeutung:

1. in seiner praktischen Thätigkeit als akademischer Lehrer und Organisator. — Oft in einem Semester 2000 Schüler (Trotzendorf, Neander, Wolf, Camerarius). Seine schola privata diente zur Vorbereitung zukünftiger Studenten. Sein Ruf erstreckte sich weit über die Grenzen Sachsens hinaus. Wo gelehrte Schulen neu organisiert werden sollten, hörte man seinen Rat.

2) in der Abfassung von zahlreichen Lehrbüchern für die höheren Schulen, — lateinische und griechische Grammatik, Leitfäden in der Dialektik, Rhetorik, Physik und Ethik.

Für den Elementarunterricht verfaßte er „der Kinder Handbüchlein" 1523, die älteste Fibel (früher Luther zugeschrieben), enthaltend das Alphabet, das Vaterunser und Ave Maria, den Glauben, die 10 Gebote ꝛc. —

3) in seinem „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstentum Sachsen" (dem Visitationsbüchlein) 1528; im Einverständnis mit Luther verfaßt; enthält neben kirchlichen Bestimmungen auch einen Abschnitt „von Schulen" — einen Einrichtungsplan für lateinische Schulen.

Aus den Bestimmungen dieses Schulplans ist hervorzuheben:

a) Warnung vor dem „Zu viel auf einmal" und dem „Vielerlei".

b) Einteilung der Schüler in 3 Haufen (Klassen):

unterste Klasse: Lesenlernen nach der „Kinder Handbüchlein", Schreiben, Anfang des Latein mit Lernen der Vokabeln.

2. Klasse: Hauptgegenstand: lateinische Grammatik nebst christlicher Unterweisung.

3. Klasse: Lesen schwieriger lateinischer Schriftsteller (Virgil, Ovid, Cicero), Versemachen, Dialektik und Rhetorik.

Daneben soll die Musik in allen Klassen gepflegt werden.

---

3. Die Schweizer Reformatoren:

a) Ulrich Zwingli (1484—1531) legte seine Erziehungsgrundsätze nieder in dem für seinen Stiefsohn verfaßten „Lehrbüchlein, wie man die Knaben christlich unterweisen und erziehen soll."

b) Johann Calvin (1509—1564) schrieb einen französischen Katechismus (1536), ordnete das gelehrte Schulwesen in Genf (nach den Ideen Sturms — s. u.)

4. Johannes Bugenhagen und die evangelischen Kirchen- und Schulordnungen.

A. Bugenhagen, geb. 1485 zu Wollin in Pommern (daher sein Beiname Pommeranus), † 1558 als Pastor in Wittenberg. Ist für Schule und Volksbildung von Bedeutung:

1. durch die Übersetzung von Luthers Bibel ins Niederdeutsche.

2. durch die von ihm entworfenen Kirchenordnungen für Norddeutschland, in welchen überall auch auf die Schule Bezug genommen wird.

1528 schrieb er die braunschweigische Kirchenordnung, 1529 die von Hamburg, 1531 die Lübecker, außerdem die pommerische, die dänische, die schleswig-holsteinische. Die Kirchenordnungen Bugenhagens wurden das Vorbild für die der übrigen evangelischen Landeskirchen.

B. Evangelische Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.

1. Außer den schon genannten Kirchenordnungen von Bugenhagen, unter denen die braunschweigische besonders hervorragt, sind aus dem 16. Jahrhundert noch besonders hervorzuheben:

2. Die württembergische Kirchenordnung im Jahre 1559 von Herzog Christoph erlassen; verfaßt von J. Brenz, dem Organisator des württembergischen Kirchen- und Schulwesens.

3. Die Visitations- und Konsistorialordnung der Mark Brandenburg vom Jahre 1573.

4. Die sächsische Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1580, vom Kurfürsten August von Sachsen erlassen, schloß sich genau an die württembergische an.

Die Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts bilden die Grundlage und Norm für die Organisation des protestantischen Schulwesens. Sie nehmen in erster Linie Rücksicht auf die gelehrten (lateinischen) Schulen zur Ausbildung von Kirchen- und Staatsdienern; doch gehen sie andererseits auch über dieses Ziel hinaus, indem durch dieselben auch deutsche Elementarschulen (Volksschulen) angeordnet wurden.

4. Die protestantische Gelehrtenschule.

(Mittelschule.)

§. 26.

Verschiedene Arten dieser Schulen waren:

1. niedere und höhere städtische Lateinschulen. Sie sind im allgemeinen als Fortsetzung der mittelalterlichen lateinischen Stadtschulen zu betrachten und gelangten durch das Eindringen der humanistischen Richtung teilweise zu hoher Blüte.

2. fürstliche Landesschulen, nach dem Vorgange der sächsischen Fürsten, welche Schulen zu Meißen, Grimma und Schulpforta gründeten, in fast allen protestantischen Territorien entstehend.

3. Als besondere Art der fürstlichen Schulen sind die sogen. Klosterschulen zu bezeichnen, die aus den Gütern aufgehobener Klöster von protestantischen Fürsten gestiftet, zur Heranbildung von

Theologen bestimmt waren (z. B. in Württemberg); — berühmt auch die Schule zu Kloster Bergen bei Magdeburg. —

Die Hauptlehrgegenstände dieser Schulen waren: Religion und Latein, häufig auch Griechisch. — Eine genaue Abgrenzung des Unterrichts der einzelnen Schulen nach unten und oben findet nicht statt, wie denn überhaupt jener Zeit die allgemein gültigen, fest abgesteckten Lehrpläne unserer Zeit noch fremd sind.

Aber trotz aller Mannigfaltigkeit in der Organisation der verschiedenen Schulanstalten finden wir doch eine gewisse Gleichartigkeit in diesen Schöpfungen, die namentlich durch den maßgebenden Einfluß einzelner Institute und Schulmänner Deutschlands herbeigeführt wird.

Hervorragende Lehrer der protestantischen Gelehrtenschulen („Normalrektoren").

1. Valentin Trotzendorf (Friedland) (1490—1556).

A. Sein Leben: Geboren 1490 zu Trotzendorf bei Görlitz als Sohn eines Bauern, in der Schule bei den Franziskanern zu Görlitz, dann Hirtenjunge, aber auch beim Viehhüten das Schreiben übend. — Abschiedswort seiner sterbenden Mutter: „Lieber Sohn, bleibe ja bei der Schule!" 1513 Student in Leipzig, 1516 Lehrer in Görlitz, 1518 Student in Wittenberg, Schüler Melanchthons, der von ihm sagte, er sei zum Schulmann geboren, wie Scipio zum Feldherrn. 1524 Rektor in Goldberg, dann in Liegnitz, 1531 zum zweitenmale nach Goldberg berufen. Mit dieser zweiten Übernahme des Rektorats beginnt Trotzendorfs und Goldbergs Blütezeit. Tausende von Schülern strömten ihm von allen Seiten zu. Durch Pest und Feuersbrunst genötigt, nach Liegnitz überzusiedeln, starb er 1556 am Schlagfluß mitten in seiner Unterrichtsthätigkeit, als er eben den 23. Psalm erklärte. Seine letzten Worte waren: „Meine Zuhörer, ich werde abgerufen in eine andere Schule" „Auditores, nunc avocor in aliam scholam").

B. Schriften: Catechesis, d. i. Christenlehre für die Schule zu Goldberg — das Rosarium, d. i. eine Sammlung von Bibelsprüchen.

C. Unterrichtsthätigkeit.

1. Lehrgegenstände: Hauptsache waren: Religion, „die Seele alles Unterrichts", und alte Sprachen (Latein, Griechisch, Hebräisch). Latein war auch die Unterrichts- und Umgangssprache (Deutschsprechen verboten).

Außerdem: Mathematik, Dialektik.

Leibesübungen waren nur in sehr beschränktem Umfang gestattet (Baden, Eislauf, Schneeballenwerfen ganz verboten).

2. Methode. Trotzendorf war Muster eines anschaulichen, lebendigen und klaren Vortrags und verlangte auch von den Schülern

klare und bestimmte Antworten. Hauptgrundsatz für den Unterricht: Nicht nur in der Sache, sondern auch den Worten nach muß der Unterricht sich gleich bleiben. (Eadem per eadem.) — Vorliebe für die dialogische Lehrform. — Nur in den oberen Klassen unterrichtete er allein, in den untern Klassen benützte er die älteren Schüler als Mithelfer.

D. Schulverfassung und Disciplin.

1. Trotzendorfs Schulverfassung war eine Internatseinrichtung mit republikanischen Formen (Anteilnahme der Schüler am Schulregiment).

Die Schule zerfiel in 6 Klassen mit entsprechenden Unterabteilungen (tribus). Mitverwaltung der Schüler als Ökonomen (für die Hausordnung), Ephoren (Aufsicht bei Tisch), Quästoren (überwachten den Besuch der Unterrichtsstunden und gaben Themata, über welche während der Mahlzeit lateinisch gesprochen werden mußte).

2) Zur Aufrechthaltung der Disciplin bestand ein einmonatlich gewählter Schülersenat unter des Rektors Vorsitz (1 Consul, 12 Senatoren und 2 Censoren). Vor diesem Gerichte mußte der Übertreter sich verteidigen, wobei eine fleißige, wohlgesetzte lateinische Rede als mildernder Umstand angesehen wurde. — Das Urteil wurde unnachsichtlich vom Diktator (Trotzendorf) ausgeführt.

E. Zur Kritik:

Rühmlich hervorzuheben sind: 1. Trotzendorfs Frömmigkeit und aufopfernde Hingabe an seinen Lehrerberuf.

2. Die Anschaulichkeit, Lebendigkeit und Klarheit seines Unterrichts bei umfangreichem Wissen und ausgezeichnetem Lehrgeschick.

3. Sein Streben, den Schülern Achtung vor Gesetz und Obrigkeit einzuflößen (Zweck seiner eigentümlichen Schulverfassung).

Mangelhaftes: 1. Ausschließlicher Betrieb des Lateinischen und Vernachlässigung der deutschen Sprache.

2. Die zu starke Anspornung des Ehrgefühls der Schüler.

3. Die Geringschätzung der körperlichen Erziehung.

2. Johannes Sturm (1507—1589).

A. Leben: Geboren 1507 zu Schleiden in der Eifel, besucht die Schule der Hieronymianer zu Lüttich, studiert zu Löwen griechische und römische Literatur, geht als Buchhändler nach Paris, wo er einige Zeit Arzneikunde studiert, tritt mit Melanchthon in Briefwechsel und wendet sich der Reformation zu; 1537 als Rektor der neu zu organisierenden Gelehrtenschule nach Straßburg berufen; wirkte hier im Westen Deutschlands 44 Jahre ebenso einflußreich als Trotzendorf im Osten; seine Schule, mit der im Jahre 1567 auch eine Akademie verbunden wurde, hatte im Jahre 1578 mehrere tausend Schüler, darunter der höchste Adel vertreten; 1581 seines Amtes entsetzt, gestorben 1589.

B. Pädagogische Wirksamkeit.

1. Als Ziel der Schulbildung bezeichnete er: Frömmigkeit, Pflege der Wissenschaft, Redekunst.

Der Unterricht umfaßte 10 Klassen mit scharf abgegrenzten Lehrpensen; die Unterrichtsfächer sind fast nur Lateinisch und Griechisch, mit strengem Ausschluß der Muttersprache und der Realien.

2. Methode: Erst die Sache, dann das Wort; nur Verstandenes soll auswendig gelernt werden; möglichst wenig Regeln, desto zahlreicher Beispiele und Übungen; häufig Wiederholung; nicht die Oberflächlichkeit des Allerlei, aber auch nicht das ermüdende Verweilen bei demselben Gegenstande.

3. Die Erfolge Sturms beruhen weniger in seiner eigentlichen Lehrthätigkeit als vielmehr in seinem hervorragenden Organisationstalent; Sturms Rat in Schulsachen wurde überall gehört; auch die Jesuiten nahmen ihn vielfach zum Vorbild.

3. Michael Neander (Neumann).

Gestorben 1595 als Rektor der durch ihn berühmt gewordenen Schule zu Ilfeld im Harz. In seinem Unterrichtsplan waren auch die Realien vertreten.

Neben seiner ausgezeichneten praktischen Thätigkeit sind seine zahlreichen Schulbücher aus allen Gebieten (Sprachen, Geschichte, Geographie, Physik) hervorragend.

4. Hieronymus Wolf † 1580,

seit 1537 Rektor des St. Annagymnasiums zu Augsburg, welches 1531 aus dem St. Annenkloster zu einer protestantischen Schule eingerichtet worden war.

5. Die katholischen Gelehrtenschulen.
(Jesuitenschulen).

§. 27.

1. Geschichtliches.

Die Fortschritte, die der Protestantismus im Laufe des 16. Jahrhunderts machte, riefen bald auf katholischer Seite eine Opposition wach, die ihren hervorragendsten Ausdruck in der Gründung des Jesuitenordens fand. Derselbe wurde der Träger jener um die Mitte des 16. Jahrhunderts beginnenden Reaktionsbewegung („Gegenreformation"), welche in wenigen Jahrzehnten die Fortschritte des Protestantismus zum Stehen brachte und das auf religiösem Gebiete für den Katholizismus Verlorne teilweise wieder gewann.

Mittel hiezu bildeten:

a) die Seelsorge (Thätigkeit als Prediger, Missionäre, Beichtväter 2c.),

b) die Pflege der Wissenschaft (wissenschaftlich hervorragende Jesuiten auf den verschiedensten Gebieten),
c) Erziehung und Unterricht der männlichen Jugend in den Gelehrtenschulen.

Die Stiftung des Ordens erfolgte durch den spanischen Edelmann Ignatius von Loyola 1534 (vom Papste Paul III. bestätigt 1540). Der bereits von Loyola begonnene Erziehungs- und Studienplan wurde erst 1599 vollendet durch den Ordensgeneral Aquaviva.

Als Mutteranstalt der deutschen Jesuitenschulen ist zu betrachten das collegium germanicum zu Rom, begründet 1552. — In Deutschland ließen sich die Jesuiten nieder zu Wien 1551, in Prag, Köln, Ingolstadt 1556, in München 1559, in Dillingen 1564, in Bamberg 1610 2c.

1773 Aufhebung des Jesuitenordens durch Papst Clemens XIV., 1814 Wiederherstellung desselben durch Papst Pius VII., 1872 wurde der Orden aus dem deutschen Reiche verwiesen.

2) Unterrichtsthätigkeit.

Die Jesuitenschulen waren geschlossene Anstalten, deren Schüler zugleich Zöglinge im vollen Sinne des Wortes wurden. — Jede Lehranstalt zerfiel in 2 Abteilungen, eine höhere (studia superiora) und eine niedere (studia inferiora). Über jede der beiden war ein Rektor gesetzt, unter denen je 2 Präfekten standen.

a) Die studia inferiora (der eigentliche Schulkursus) umfassen 6 Schuljahre in 5 Klassen (höchste Klasse 2jährig), in den 3 unteren Klassen Grammatik, in den beiden oberen Klassen Lektüre und Übung in der prosaischen und poetischen Darstellung — natürlich Lateinisch, welches die Schüler nicht bloß lesen und schreiben, sondern auch sprechen sollten. — Deutschsprechen war verboten. — Das Studium der alten Klassiker hatte den ausschließlichen Zweck, den Stil zu bilden („gereinigte" Autoren).

Dem Religionsunterricht wurde wenig Zeit gewidmet, die religiöse Übung war die Hauptsache. —

Unter dem Namen Erudition war auch den sog. gemeinnützigen Gegenständen: Geschichte, Geographie, Naturwissenschaft ein bescheidener Platz gegönnt.

b) Die studia superiora begannen mit einem 2jährigen philosophischen Kursus, dem sich dann ein 4jähriger theologischer anschloß, der lediglich für die Mitglieder des Ordens bestimmt war.

3. Erziehung.

a) Die Zöglinge erfuhren eine strenge Beaufsichtigung; auch durch eingesetzte Schülermagistrate (wie bei Trotzendorf). Grundsatz: „Es ist besser, den Zögling vor dem Bösen zu bewahren, als wegen des begangenen Bösen zu bestrafen").

b) Hauptzweck der Erziehung war die Gewöhnung zum unbedingten Gehorsam, die besonders im Interesse des Ordens lag.

c) Das vorzüglichste Erziehungsmittel war die Ämulation (Erregung des Ehrtriebes). Jeder Schüler erhielt seinen aemulus = Nebenbuhler. — Öffentliche Preisverteilungen mit großem Pompe.

d) Körperliche Strafen wurden möglichst wenig angewendet und nicht vom Lehrer selbst erteilt, sondern von einer untergeordneten Persönlichkeit, dem Korrektor.

e) Für die Ausbildung des Körpers wurde durch gymnastische Übungen Sorge getragen; zur Erzielung eines feineren äußeren Auftretens dienten regelmäßige theatralische Aufführungen.

4. Zur Kritik.

a) **Vorzüge.** Die Jesuitenschulen wiesen in mannigfacher Beziehung wirkliche Vorzüge und einen Fortschritt zu Besserem auf, so daß es an anerkennenden Urteilen von Seite ihrer Zeitgenossen, ja selbst von Seite ihrer sonstigen Gegner nicht fehlte. (Sturm, Baco von Verulam.) — Als Vorzüge dürfen erwähnt werden:

1. tüchtige, eifrige und fleißige Lehrer mit praktischer, sicherer, genau normierter Methode und großen Erfolgen,
2. zweckmäßige äußere Einrichtung der Anstalten, musterhafte Ordnung und Reinlichkeit,
3. milde, Zutrauen erweckende Behandlung der Zöglinge mit möglichster Vermeidung der körperlichen Züchtigung,
4. Aneignung guten Anstandes und feiner Manieren.

b) **Schattenseiten:** 1. Vernachlässigung der Muttersprache und der Volksbildung;

2. durch die peinliche gegenseitige Überwachung wurde leicht Heuchelei, Spionage, Denunciantentum erzeugt;
3. die übermäßige Aufstachelung des Ehrgeizes ist unpädagogisch.

6. Einzelne katholische Schulmänner des 16. Jahrhunderts.

§. 28.

1. Peter Canisius (1521—1597), (eigentlich de Hondt).

a) Geboren zu Nymwegen, trat als erstes deutsches Mitglied in den Jesuitenorden, wirkte in Köln und Worms, wurde 1549 Professor und später Rektor der Universität Ingolstadt, sodann Professor und Hofprediger in Wien, gestorben 1597 im Jesuitenkollegium zu Freiburg in der Schweiz.

b) Seine Verdienste für den Schulunterricht sind begründet:

1. in der Abfassung des großen (1554) und kleinen (1563) Katechismus, die bei allen späteren Katechismusarbeiten der Katholiken als Grundlage dienten. Der kleine Katechismus erlebte in Deutschland allein über 400 Auflagen,

2. in der Anregung zur Begründung der „Bruderschaft von der christlichen Lehre“, welche die religiöse Unterweisung sich zur Aufgabe machte und in Deutschland eine weite Ausdehnung gewann.

2. **Karl Borromäus** (1538—1584),

a) geboren 1538 aus einem vornehmen, berühmten Geschlechte, schon mit 22 Jahren Erzbischof v. Mailand, als Abgeordneter zum Konzil von Trient hervorragend thätig, gestorben 1584.

b) Er erstrebte und erwirkte Vorzügliches nicht bloß auf dem Gebiete des höheren, sondern auch des niederen Unterrichts und wandte namentlich auf den zu Mailand abgehaltenen Provinzialsynoden dem Schulwesen besondere Aufmerksamkeit zu.

1. Er befahl als Erzbischof allen Pfarrern, den Kindern jeden Sonntag Religionsunterricht zu erteilen. Besonders tüchtige Katecheten schickte er zu gleichem Zwecke aufs Land.

2. Er stiftete die „Gesellschaft der Schule christlicher Lehre“, eine über die ganze Kirchenprovinz ausgebreitete, alle tauglichen Lehrkräfte (Kleriker wie Laien) umfassende Körperschaft, die das Schulwesen der Provinz in die Hand nahm. Ihre Satzungen und Regeln wurden 1573 veröffentlicht (eine Fülle beherzigenswerter Vorschriften für Schule und Erziehung).

3. **Joseph von Calasanz**,

geboren 1556 in Aragonien; trat in den geistlichen Stand, ging 1592 nach Rom, starb 1648; widmete seine ganze Kraft und sein Leben der Erziehung und dem Unterricht armer Kinder und gründete 1597 die sogenannten „frommen Schulen“ (Piaristenschulen), welche sich über Italien, auch in Böhmen und Polen ausbreiteten. Später dehnten die „Piaristen“ ihre Wirksamkeit auch auf die höheren Schulen aus (besonders in Österreich).

7. Der Elementarunterricht im Jahrhundert der Reformation.

§. 29.

a) Die protestantische Volksschule.

1. Ihre Keime. Die Reformatoren faßten, wie die Schulmänner des Mittelalters, den Begriff „Schule“ lediglich als Standes- und Berufsschule auf, d. h. als eine solche Anstalt, welche den einzelnen für seinen besonderen späteren Lebensberuf heranbilden und tüchtig machen sollte. Der Gedanke einer allgemeinen Volksbildung im Sinne unserer heutigen Volksschule war ihnen fremd.

Jedoch wird durch die reformatorische Bewegung die Idee einer allgemeinen Volksbildung kräftigst gefördert, und die elementaren Veranstaltungen zum Zwecke des Volksunterrichts im 16. Jahrhundert bilden auch die Anfänge zu einem protestantischen

Volksschulwesen. — Dieselben lassen sich auf einen doppelten Ursprung zurückführen:

1. auf die in den Städten und größeren Orten schon vor der Reformation bestehenden deutschen Schreib- oder Briefschulen, welche durch den Einfluß der Reformation mehr Gegenstand allgemeiner Fürsorge wurden, und in welche nunmehr auch Religion als Hauptgegenstand aufgenommen wurde;

2. auf die durch die Reformatoren allenthalben angeordnete Kinderlehre (religiöse Unterweisung).

a) Der „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn" von Melanchthon (1528) schreibt bereits vor, daß die Pfarrer am Sonntag Nachmittag die 3 Hauptstücke (Gebote, Glauben, Vaterunser) den Kindern vorsprechen, erklären und einprägen sollen. (Katechismus von Luther um dieselbe Zeit erschienen.)

Auf Dörfern Beihilfe des Küsters, entweder als stellvertretender oder auch als selbständiger Katechet. —

b) Ein wichtiger Schritt für die Entwickelung der Kinderlehre zu einer eigentlichen Schule geschah durch Einführung der Konfirmation und des Konfirmandenunterrichtes. Da dieser nur dann von dem rechten Erfolge war, wenn die Kinder vorher im Lesen und Schreiben, in der Katechismus- und Bibellehre, im Singen und Beten unterwiesen waren, so wurde ein förmlicher Schulunterricht zur Notwendigkeit.

2. Einen festeren Boden gewannen diese Anfänge durch die von den Fürsten und Obrigkeiten erlassenen Kirchen- und zugleich Schulordnungen (s. o.), welche u. a. verlangen, daß die Küster auf den Dörfern „sollen den Katechismus lehren in der Kirche oder im Hause, wo es ihnen der Pfarrherr verordne". Ebenso wurde dem Küster, wenn er dazu befähigt war, der Unterricht im Lesen und Schreiben zur Pflicht gemacht. —

Damit war die erste notdürftige Form der protestantischen Volksschule (Küsterschule) geschaffen. Sie erscheint hier noch als ein wesentlich kirchliches Institut, mit überwiegend kirchlicher Aufgabe, von kirchlichen Organen besorgt und geleitet und von kirchlichen Mitteln vorzugsweise unterhalten.

Natürlich konnten solche Schulen zunächst nur da entstehen, wo sich Küster fanden, die das Lesen und Schreiben verstanden, und wo die Ortsbewohner geneigt waren, ihre Kinder in die Schule zu schicken und die Bezahlung des Küsters für seine Mühewaltung in der Schule zu leisten.

b) **Die katholische Volksschule.**

Auch bei den Katholiken finden wir im 16. Jahrhundert ein reges Interesse für die Einführung, bezw. Verallgemeinerung des

elementaren Volksunterrichtes, um so mehr, da es galt, der Ausbreitung des Protestantismus dadurch einen Damm entgegenzusetzen.

Das katholische Volksschulwesen knüpft im wesentlichen an die alten Pfarrschulen des Mittelalters an, welche im Laufe der Zeit großenteils untergegangen waren, nun aber wieder hergestellt wurden; dazu kamen noch eine Anzahl der neubegründeten Orden und kirchlichen Genossenschaften, welche sich des niederen Schulwesens annahmen.

Auf die Neubegründung der niederen Schulen waren von wesentlichem Einfluß:

1. das Konzil von Trient (1545—63). Hier wurde dem Klerus zur dringenden Pflicht gemacht, sich des Jugendunterrichts anzunehmen und den verwahrlosten Schulen fürs Volk volle Aufmerksamkeit zu widmen;

2. die Provinzialsynoden, welche auf Grund der allgemeinen Bestimmungen des Tridentiner Konzils speziellere Bestimmungen über die Errichtung von niederen Schulen trafen (zu Köln 1536, zu Mainz 1549, zu Salzburg 1569, Breslau 1592, zu Augsburg 1610);

3. die Schulordnungen katholischer Fürsten und Obrigkeiten, z. B. die älteste Schulordnung Bayerns v. J. 1548 unter Herzog Wilhelm IV., sowie die „Schulordnung der Fürstenthumb Obern und Nidern Bayerlands“ (1569) unter Herzog Albrecht V., die Salzburger Schulordnung v. J. 1595, die „Ordnung der Teutschen Schulmeister“ zu Ingolstadt v. J. 1589.

Die im 16. Jahrhundert entstehenden religiösen Genossenschaften, welche sich des Volksschulunterrichts annahmen, waren:

a) der Piaristenorden, gegründet von Joseph v. Calasanz (s. o.) — Armenschulen, verbreitet über Italien, Polen und Böhmen, Österreich, Ungarn;

b) der Orden der Ursulinerinnen, gestiftet durch Angela Merici 1535. Hauptzweck war neben der Krankenpflege die Unterweisung und Erziehung armer Mädchen;

c) die „Kongregation unserer lieben Frau“ (Congregation de notre Dame), gegründet 1597 in Frankreich durch den Priester Peter Fournier, — ein weiblicher Orden, der sich ausschließlich der Erziehung der Mädchen widmete. (1834 in Bayern nachgeahmt unter dem Namen „Kongregation der armen Schulschwestern von notre Dame in Bayern“);

d) das Institut der englischen Fräulein, gegründet von Maria von Wart (gestorben 1645), errichtete überall höhere Töchterschulen, verbunden mit Pensionaten.

c) Beschaffenheit der Volksschule dieser Zeit.

1. Die Zahl der Volksschulen dieser Zeit war immerhin eine sehr beschränkte, da es an den wesentlichen Vorbedingungen eines geordneten Schulwesens fehlte, nämlich

a) an Anstalten zur Vorbereitung lehrfähiger Schulmeister,
b) an einer gesetzlich ausgesprochenen und mit Strenge aufrecht erhaltenen Schulpflichtigkeit der Kinder.

2. Der Lehrerstand und seine Stellung. Die weltlichen Lehrer wurden zunächst den Reihen der Küster entnommen, in der Stadt in der Regel vom Magistrat mit Zustimmung der kirchlichen Behörden, auf dem Lande vom Pfarrer angestellt und waren in ihrer Amtsführung völlig vom Geistlichen abhängig.

Ihre Bildung war meist eine sehr geringe, das Einkommen ein unzulängliches, bestehend aus einem geringen Schulgeld, sowie hauptsächlich aus der Besoldung für kirchliche Dienste.

Wegen der Unzulänglichkeit des Einkommens wurden Nebenbeschäftigungen oft zu Hauptsachen gemacht, so der Gerichtsschreiberdienst oder die Betreibung eines Handwerks rc.

3. Schulräume. Eigene Schulhäuser gab es nur ganz ausnahmsweise. Meist mußte der Lehrer seinen Wohnraum, eine elende Hütte, als Unterrichtslokal verwenden, in dem dann „die Schulkinder enge eingepfercht mit der Familie und mit dem Viehstande des Schulmeisters zusammen waren." Nicht selten hatte der Schulmeister auch reiheum zu wohnen, zu unterrichten und zu essen.

4. Schuleinrichtungen und Lehrmittel. In der Stadt wurde der Unterricht auch während des Sommers erteilt; auf dem Lande gab es jedoch nur Winterschulen, da Lehrer und Kinder im Sommer meist mit ländlichen Arbeiten beschäftigt waren.

Der Eintritt in die Schule erfolgte in verschiedenen Lebensaltern, oft schon mit dem 5. Lebensjahre und früher, der Austritt gewöhnlich im 11. oder 12. Lebensjahre.

Unterrichtsgegenstände waren: Katechismus und Kirchengesang, Lesen und Schreiben, hie und da auch Rechnen.

Lehrmittel gab es bald für die verschiedenen Unterrichtsfächer; sie waren jedoch nur in den Händen weniger Kinder. Es existierten in damaliger Zeit:

a) für den Religionsunterricht:

bei den Protestanten:

die Katechismen von Luther, Brenz, oder der Heidelberger Katechismus, ein Psalmbüchlein, ein Spruchbüchlein, auch Trotzendorfs Spruchsammlung (Rosarium), ferner das Gesangbuch von Luther (bis Luthers Tod waren schon über 50 evangelische Gesangbücher erschienen);

bei den Katholiken:

„Handbüchlein der christlichen Lehre“, herausgegeben auf Anordnung der Provinzialsynode zu Köln, vor allem aber die Katechismen von Canisius (1554 der größere, 1563 der kleinere).

b) für den Lese- und Sprachunterricht:

Die älteste bekannte Fibel ist „der Kinder Handbüchlein“ (1523) von Melanchthon; ferner: ein „Büchlein für die Laien und Kinder“ in niederdeutscher Sprache, erschienen 1525 zu Wittenberg (in einer andern Ausgabe zu Erfurt 1527 unter dem Titel „der Leyen Biblia“).

In methodischer Beziehung sind wichtig die Schriften von Valentin Ickelsamer (ein Zeitgenosse Luthers, geboren zu Rothenburg a. d. Tauber, wahrscheinlich Schulmeister zu Augsburg, lebte später zu Erfurt). Seine beiden Hauptschriften sind:

1) „von der rechten weys, aufs kürtzist lesen zu lernen“ (1534 zum zweiten Mal erschienen).

2) „Teutsche grammatica, darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen“ 2c. —

erste Begründung der Lautiermethode.

c) für den Rechenunterricht: (Wohl nur in den Händen der Lehrer): „Rechnung auf Linien und Federn“ von Adam Riese (Ryse), geb. 1492 zu Staffelstein in Franken, 1522 „Rechenmeister“ in Erfurt, später Bergbeamter zu Annaberg, gest. 1559).

„Rechnung auf Linien“ = auf der linierten Rechenbank mit Hilfe von Rechen- oder Zahlpfennigen, also Zahlrechnen numeratio calcularis; „auf der Feder“ = Rechnen mit „Figuren“, also Zifferrechnen numeratio figuralis.

In Deutschland erschienen im 16. Jahrhundert über 200 gedruckte Rechenbücher, jedoch in der Mehrzahl noch lateinisch.

4. Periode: Die pädagogischen Reformen des 17. und 18. Jahrhunderts.

(Von Comenius bis Pestalozzi 1618—1800).

I. Der Realismus.

§. 30.

Der Schulunterricht des 16. Jahrhunderts zeigt fast ausschließlich einen formalen Charakter; in den höheren (lateinischen) Schulen wird das Hauptaugenmerk auf römische und griechische Eloquenz (Beredsamkeit) gerichtet, während der Erwerb sachlicher Kenntnisse gänzlich in den Hintergrund tritt oder nur auf mehr gelegentliche Mitteilung sich beschränkt. — In den niederen oder Volksschulen war der Unterricht hauptsächlich ein mechanisches und gewaltsames Eindrillen unverstandener Pensen aus Fibel und Katechismus. Die

Schüler mußten lernen, wurden aber nicht gebildet, nicht zum Sehen und Hören, zum Denken und Prüfen, zur Selbstthätigkeit angeleitet. Gegen diese einseitig humanistisch-formalistische Richtung des Unterrichts traten nun Männer auf, welche vom toten Buchstaben auf die lebendige Natur, von dem einseitigen Betrieb der lateinischen Sprache auf die Wichtigkeit der Muttersprache hinwiesen, sowie auch die pädagogische Theorie auf Beobachtung und Erfahrung zu gründen suchten (Realismns —).

A. Die philosophische Grundlegung.

Zur Erklärung dieser realistischen Richtung in der Pädagogik muß auf die Philosophie jener Zeit verwiesen werden und zwar zunächst auf 2 ausländische Philosophen, den Franzosen Michel de Montaigne und den Engländer Baco von Verulam.

1. Michel de Montaigne (1533—92), Rechtsgelehrter, † zu Bordeaux. — In seiner Hauptschrift: „Gedanken über verschiedene Dinge" legt er im Kap. 25 auch seine Grundsätze über Erziehung nieder, die mit den bisherigen Anschauungen vielfach in grellem Widerspruche standen.

Er ist ein Feind aller Bücherweisheit, will lebendiges Lernen im Umgang mit Menschen und mit der Natur, sachliche Bildung, selbständiges Urteil, tüchtige Leibesübungen und einen heiteren Sinn.

2. Baco von Verulam (1561—1626); Philosoph und Staatsmann unter König Jakob I. von England; ein Mann von außerordentlicher Kraft und Klarheit des Denkens, aber von großer sittlicher Schwäche. — Baco führte einen Bruch mit der gesamten Wissenschaft des Mittelalters herbei, indem er dieselbe von der Spekulation weg auf die Erfahrung verwies. Die Hauptaufgabe der Philosophie besteht nach seiner Ansicht darin, die Gesetze der Natur aufzufinden und sie dann zu Erfindungen anzuwenden, um so die Herrschaft des Menschen über die Natur immer mehr zu erweitern. Er verwirft die bisherige Forschung, welche die Kenntnis der Natur bloß aus Büchern schöpft und verlangt Anschauung und Studium der Sache selbst. Seine neue Methode des Forschens legt er dar in seinem Hauptwerk: „Novum organon scientiarum". Es ist die Methode der auf Erfahrung sich gründenden Induktion, d. i. des Fortschreitens von der Erfahrung und dem Experimente zum allgemein gültigen Gesetze (Axiom).

B. Die Hauptvertreter des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert.

§. 31.

1. Wolfgang Ratichius (1571—1535),

der erste deutsche Pädagog, welcher die reformatorischen Gedanken Baco's auf die Schule anzuwenden suchte, freilich in beschränkter Weise nnd ohne Geschick.

a) Leben und Wirken. Geboren 1571 zu Wilster in Holstein, widmet sich dem Studium der Philospohie und Theologie, macht dann Reisen nach England und Holland.

Im Jahre 1612 übergab er in Frankfurt a/M. den zur Wahl des Kaisers Matthias versammelten deutschen Fürsten eine Denkschrift zur Verbesserung des gesamten Unterrichtswesens, in welcher er eine neue Lehrmethode in Aussicht stellte, die nicht nur alle Studien erleichtern und fördern, sondern auch Einheit in Sprache, Regierung und Religion herbeiführen werde. — Mehrere deutsche Fürsten unterstützten seine Bestrebungen, und tüchtige Gelehrte (Helwig, Jung) sprachen sich für dieselben aus.

Nach kurzen und wenig glücklichen Reformversuchen an dem Schulwesen in Augsburg, Kassel, Frankfurt a/M. eröffnete sich ihm ein äußerst günstiger Wirkungskreis zu Köthen, wohin ihn 1618 der Fürst Ludwig (Stifter des Palmenordens) berief. Hier wurde von ihm eine Schule von 6 Klassen errichtet.

In den 3 unteren Klassen sollte nur die deutsche Sprache gelehrt werden (damals unerhört) — erst von der vierten an Latein, in der sechsten auch Griechisch. — Außer den Sprachstunden wurde noch in der Religion, im Rechnen und Singen unterrichtet.

Trotz eines glücklichen und vielverheißenden Anfangs dauerte auch in Köthen die Wirksamkeit des R. nicht lange. Es mangelte ihm Lehrgeschick, ruhige Beharrlichkeit, Selbst- und Menschenkenntnis, Direktionsgabe und disciplinarischer Takt. Mit seinen Mit-Lehrern geriet er in Zwist; durch seine Geheimnisthuerei in Bezug auf seine Lehrkunst beleidigte er sogar seinen fürstlichen Gönner bald derart, daß ihn dieser 1619 gefangen setzen ließ. Erst nach 8 Monaten wurde er wieder aus der Haft entlassen.

Nach einer weiteren Wirksamkeit in Magdeburg, die er namentlich wegen religiöser Streitigkeiten aufgeben mußte, lebte er an verschiedenen Orten Thüringens, unterstützt von der Gräfin Anna Sophia von Rudolstadt und dem Herzog Ernst von Gotha. — Noch hoffte er von dem schwedischen Reichskanzler, dem er seine Unterrichtsprojekte vorgelegt hatte, eine Wiederaufrichtung seines pädagogischen Ruhms, als ihn 1635 zu Erfurt der Tod ereilte.

b) Die Grundsätze Ratichs lassen sich auf folgende von seinen Anhängern (Rhenius 1626) in freier, aber bestimmter Weise formulierte Punkte zurückführen:

1. Alles mit vorhergehendem Gebete.
2. Alles nach der Ordnung und dem Laufe der Natur.
3. Nicht mehr als einerlei auf einmal.
4. Eins oft wiederholt.
5. Alles zuerst in der Muttersprache.
6. Aus der Muttersprache alsdann die anderen Sprachen.
7. Alles ohne Zwang (milde Zucht, kein Auswendiglernen, Förderung von Kurzweil in der Schule; — nur das fordern, was die Schüler sicher gefaßt haben, nicht 2 Stunden hintereinander Schule halten.)
8. Gleichförmigkeit in allen Dingen (Lehrart, Lehrbücher, Regeln.

9. Erst ein Ding an sich selbst, hernach die Weise von den Dingen. (Die Regeln aus dem Lehrgegenstand hergeleitet; — keine Sprache aus der Grammatik, sondern aus den Autoren.)
10. Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung (Einfluß von Baco).

c) Zur Kritik.

Mängel: 1. Ratichius ist ein Mann von zweifelhaftem Charakter und ohne die persönlichen Eigenschaften, die einen Lehrerfolg sichern.

2) Er überschätzte die objektive Methode und unterschätzte die Persönlichkeit des Lehrers.

3) Er hat in seinem Lehrplan keinen Platz für die Realien.

4) Einzelne seiner Grundsätze sind pädagogisch anfechtbar (so z. B. Satz 3 u. 7).

Verdienste: 1. R. hat in warmer Liebe für die Schule die Mängel der damaligen Erziehungs- und Unterrichtsweise klar zu stellen gesucht.

2) Er hat die Notwendigkeit und Wichtigkeit einer auf psychologischer Grundlage ruhenden Lehrkunst mit Bestimmtheit hervorgehoben.

3) Er hat die deutsche Sprache zur Unterrichtssprache und zum Unterrichtsgegenstande erhoben.

§. 32.

2. Amos Comenius (Komensky) (1592—1670).

1. Sein Leben.

a) Bildungsgang. Geboren 1592 zu Nivnitz in Mähren als Sohn eines Müllers, der zu den böhmischen Brüdern gehörte und aus Comnia stammte. Früh verwaist, wurde er von seinem Vormund vernachlässigt, so daß er erst im 16. Jahre die lateinische Schule besuchte, studierte zu Herborn und Heidelberg (wo er mit Ratke's Plänen bekannt wurde) Theologie und Philosophie und bereiste Holland und England.

b) Wirksamkeit im Vaterlande. 1614 wurde er Rektor in Prerau, 1618 Prediger und Schuldirektor zu Fulneck. Nach der Schlacht am weißen Berg wurde Fulneck 1621 geplündert und verbrannt, Comenius mußte fliehen (Verlust seiner Habe und seiner Bibliothek), hielt sich längere Zeit bei einem adeligen Gönner im Gebirge verborgen.

c) Wirken im Ausland. 1628 fand er in Lissa (Polen) eine Zuflucht, wurde Leiter des Gymnasiums. Seine schriftstellerische Thätigkeit („aufgeschlossene Sprachenthür" und „die große Unterrichtslehre") verschaffte ihm bald großen Ruf; er folgte einer Einladung zur Schulreform nach England (1641), wo er jedoch nicht viel ausrichtete, ging 1642 nach Schweden und ließ sich sodann zur Ausarbeitung von Schulbüchern in Elbing nieder („die neueste Sprachmethode"), kehrte aber 1648, nachdem er zum Bischof der böhmischen Brüder erwählt worden war, nach Lissa zurück.

Nach zweijährigem Wirken folgte er einem Rufe nach Patak (Siebenbürgen), wo er eine Musterschule organisierte (1650—54). Hier verfaßte er auch seinen „Orbis pictus".

Nachdem er 1654 zum dritten Male seinen Aufenthalt in Lissa genommen, wurde die Stadt (1655) von den Polen gänzlich zerstört, Comenius verlor zum zweiten Male sein Vermögen, sowie wertvolle Bücher und Handschriften und mußte flüchten. Er kam nach Schlesien, dann nach Hamburg und schließlich nach Amsterdam, wo er bei seinem Freunde Lorenz de Geer nach einem so vielbewegten und vielgeprüften Leben 1670 verstarb.

2. Pädagogische Hauptschriften des Comenius.

a) allgemein pädagogischen Inhalts:

1. die große Unterrichtslehre, Didactica magna 1627—31 (lateinisch),
2. die Mutterschule, 1633 in deutscher Sprache zu Lissa erschienen,
3. die sichtbare Welt, Orbis pictus, 1657 zu Nürnberg bei Endter erschienen.

b) sprachlichen Inhalts:

4. das geöffnete Sprachthor (Janua reserata linguarum) 1631, nachmals in 12 europäische und 4 asiatische Sprachen übersetzt,
5. die neueste Sprachmethode, methodus linguarum novissima, 1643—48 in Elbing geschrieben.

I. Didactica magna oder die große Unterrichtslehre.

In diesem Buche legt Comenius ein vollständiges System seiner Pädagogik nieder. Es ist eine vollständige Unterrichtslehre in kühnen und genialen Umrissen, voll biblischer Gedanken, sinniger Naturbilder, reicher Gelehrsamkeit, feiner Beobachtungen und sorgfältiger Disposition (Dreiteilung), — der erste Versuch einer vollständigen Theorie der Erziehung.

Es zerfällt in 33 Kapitel mit folgendem Gedankengange:

I. Über Gegenstand und Ziel der Erziehung (Kap. 1—5).

Der Mensch hat ein dreifaches Leben: vegetatives, animales und intellektuelles — eine dreifache Herberge: Mutterschoß, Erde und Himmel — ein letztes Ziel die ewige Seligkeit.

Es gibt drei Stufen der Vorbereitung für die ewige Seligkeit

1. Kennenlernen seiner selbst und aller Dinge der Umgebung.
2. Das Sichbeherrschen und
3. das Richten zu Gott.

Also hat der Mensch eine dreifache irdische Bestimmung; er soll sein:
1) ein vernünftiges, 2) ein herrschendes, 3) ein gottesbildliches Wesen; er bedarf also:

1. des Unterrichts oder der wissenschaftlichen Bildung,
2. der Tugend oder Sittlichkeit,
3. der Frömmigkeit oder Religiosität ꝛc.

II. Über allgemeine Schulmethodik (Kap. 5—19).

Die Regeln der Erziehung sind aus den Gesetzen der äußern Natur zu entnehmen: „Die Erziehung muß naturgemäß sein“.

Grundsätze sind u. a.:

1. Die Natur achtet auf die geeignete Zeit.
2. Die Natur bereitet sich zuerst den Stoff zu, bevor sie ihm Gestalt gibt.
3. Die Natur verirrt sich nicht bei ihren Werken.
4. Die Natur geht stets vom Innersten aus.
5. Die Natur macht keine Sprünge 2c.

Diese Grundsätze werden angewandt auf a) die Leichtigkeit, b) Gediegenheit, c) Kürze und Schnelligkeit des Lehrens und Lernens. —

a) Grundsätze der Leichtigkeit:

1. Man gehe vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen. Man übe demgemäß erst die Sinne, hierauf das Gedächtnis, dann die Einsicht, endlich das Urteil.
2. Man zeige überall die Anwendung und den Nutzen der Dinge.

b) Grundsätze der Gediegenheit:

3. Nicht aus Büchern, sondern aus den Dingen ist zu lernen.
4. Alles Gelernte muß untereinander beständig verknüpft werden.
5. Alles, was gelernt wird, muß durch wiederholte Übungen befestigt werden.

c) Grundsätze der Kürze und Schnelligkeit:

6. Worte sollen nur mit der Sache verbunden gelehrt werden (Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts).
7. Die Übungen im Lesen und Schreiben sollen immer zusammenhängen.

III. **Über spezielle Schulmethodik** (Kap. 20—25).

Anwendung der naturgemäßen Grundsätze

1. beim Unterricht in Wissenschaften, Künsten und Sprachen,
2. bei der Erziehung zur Sittlichkeit,
3. zur Frömmigkeit.

1. a) Die Methode der Wissenschaften (Kenntnis der Dinge); Hauptforderung ist anschaulicher Unterricht: Stelle alles dem Sinn vor; Augenschau ist Beweis. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung ist der Unterricht zu beginnen.

   b) Methode der Künste (Schreiben, sprechen, singen, rechnen). Was getrieben werden soll, muß handelnd (praktisch) erlernt werden.

   c) Methode der Sprachen:

   Zuerst die Muttersprache, dann erst die fremden Sprachen. Jede Sprache muß mehr durch den Gebrauch, als durch Regeln gelernt werden.

   Die ersten Übungen in einer fremden Sprache müssen an einem bereits bekannten Stoffe unternommen werden.

2. Die Methode der sittlichen Bildung.

   Die Kunst der Sittenbildung besteht in der Einpflanzung der Tugenden, vor allem der Kardinaltugenden: Klugheit, Mäßigung, Stärke und Gerechtigkeit.

3. Die Methode, Frömmigkeit einzuflößen.

   Die Quellen der Frömmigkeit sind: die heilige Schrift, die Welt und wir selbst (durch Nachdenken, Gebet und Selbstprüfung).

IV. Über Schulzucht (Kap. 26).

„Eine Schule ohne Zucht ist eine Mühle ohne Wasser", das Unkraut ist auszujäten, die unnützen Schößlinge sind abzuschneiden.

a) Zweck der Zucht. Sie ist nicht anzuwenden, weil jemand abgewichen ist, sondern zur Verhinderung zukünftiger Verfehlung, zum Besten des Schülers.

b) Stoff: Strengere Zucht nicht wegen des Lernens, sondern wegen der Sitten.

c) Form: Wie die Sonne (Himmel) 1. beständig Licht und Wärme, 2. oft Regen und Wind, 3. selten Blitz und Donner darbietet, so soll der Lehrer bei der Zucht verfahren und zwar 1. durch Vorbild, 2. Mahnung, 3. gewaltsame Mittel.

V. Über Schulorganisation (Kap. 27—31).

Entsprechend den verschiedenen Altersstufen verlangt Comenius eine allgemeine Schule in 4 Stufen von je 6 Lebensjahren.

1. Mutterschule für die Kindheit (das elterliche Haus oder der Mutterschoß).
2. Deutsche Elementarschule für die Jugend beiderlei Geschlechts (in jeder Gemeinde).
3. Eine lateinische Schule (Gymnasium) für das Jünglingsalter (in jeder kleineren Stadt).
4. Die Akademie (und Wanderschaft) für das angehende Mannesalter (in den größten Städten).

In der Mutterschule sollen vorzugsweise die äußern Sinne und das Gedächtnis geübt und die Kleinen gewöhnt werden, recht auf die umgebenden Gegenstände zu achten.

In der deutschen Schule sollen die inneren Sinne (Einbildungskraft und Gedächtnis) nebst den ausführenden Organen (Hand und Zunge) geübt werden; für alle Kinder von 6—12 Jahren bestimmt.

Also sechsklassig mit folgenden Gegenständen: 1. Lesen der Muttersprache, 2. Schreiben der Muttersprache, 3. Rechnen, 4. Ausmessung, 5. Gesang, 6. Kirchenlieder, 7. Katechismus und die wichtigsten Sprüche und Geschichten der hl. Schrift, 8. Sittenlehre, 9. Anfänge der Staats- und Wirtschaftslehre, 10. allgemeine Weltgeschichte, 11. Weltkunde oder Geographie, 12. Kenntnis der wichtigsten Handwerke.

Für jede Klasse ist ein besonderes Buch in deutscher Sprache bestimmt. Alle diese 6 Bücher werden mehr der Form als dem Stoffe nach verschieden sein; alle werden nämlich Alles behandeln; aber das frühere wird immer den Stoff in allgemeinen Umrissen, das Bekanntere, Leichtere vorlegen, das spätere wird die Erkenntnis für das mehr Besondere, Unbekanntere, Schwierige fördern (konzentrische Kreise).

II. Der Orbis pictus (die gemalte Welt)

erschien 1657 in Nürnberg mit schlechten Holzschnitten, oft erneuert und nachgeahmt (vgl. Basedow); er ist das Mutterbuch aller Bilderbücher und enthält die praktische Ausführung des Grundsatzes, daß

aller Unterricht (auch der Sprachunterricht) von der Betrachtung der Dinge ausgehen müsse. „Es ist nichts in dem Verstand, wo es nicht zuvor im Sinne gewesen". Es besteht 1. aus Bildern (150), 2. Benennungen, 3. Beschreibungen (2. und 3. deutsch und lateinisch). Der Zweck des Buches ist (nach der Vorrede):

1. Die Kinder, welche gern Bilder sehen, sollen Freude an der Schule bekommen.
2. Die Aufmerksamkeit soll auf die Sachen gezogen und immer mehr geschärft werden.
3. Die Sachen sollen bekannt werden.
4. Die Kinder sollen lesen und die Elemente der lateinischen Sprache lernen,
5. Die Sachen nachzeichnen und in der Natur aufsuchen.

III. „**Informatorium** der Mutterschule; d. i. ein augenscheinlicher Bericht, wie fromme Eltern ihr allerteuerstes Kleinod, die Kinder, in den ersten 6 Jahren recht vernünftiglich Gott zu Ehren, ihnen selbst zum Trost, den Kindern aber zur Seligkeit auferziehen und üben sollen". 1628.

Es enthält also eine ausführliche Darlegung der Erziehung des Kindes in der „Mutterschule"; zeigt eine ziemlich enge Berührung mit Pestalozzi und den ganzen Stoff des Kindergartens (Vorläufer Fröbels.)

3. Bedeutung des Comenius.

a) C. ist das Muster eines eifrigen frommen und glaubensstarken Lehrers und eines geistvollen pädagogischen Systematikers, der zuerst es versuchte, von einem Prinzip aus die gesamte Erziehungstheorie zu behandeln; — nicht ohne Schwärmerei, aber voll der treuesten Hingebung an die Idee: Beglückung des Menschengeschlechts.

b) Verteidiger der Muttersprache und der Realien.

c) Bahnbrecher der Elementar-Methode der Anschauung, der Induktion im Sprach- und Realunterrichte.

d) Ein Hauptbegründer der allgemeinen Volksschule, nicht bloß im Interesse der Kirche, sondern der Menschenbildung überhaupt. —

Seiner Zeit weit vorauseilend, konnte er wegen der Ungunst der damaligen Verhältnisse (30jähriger Krieg) die Früchte nicht schauen, die sein edles Streben verdient hätte; aber seine Gedanken feierten in späteren Generationen ihre Auferstehung und reichen tief in unsere Gegenwart hinein.

C. Die Volksschule des 17. Jahrhunderts.

§. 33.

Die Stürme des 30jährigen Krieges wirkten nicht bloß höchst unheilbringend auf das höhere Schulwesen Deutschlands ein, sondern zerstörten auch die geringen Anfänge, welche die Elementar- oder

Volksschule im 16. Jahrhundert genommen hatte, so daß dieselbe nach dem Kriege vielfach als eine förmlich neue Einrichtung wiederum geschaffen werden mußte. Diese Wiederherstellung hatte aber jetzt ihre ganz besonderen Schwierigkeiten; denn

1. die Regierungen und Kirchenbehörden hatten vollauf zu thun, die staatliche und kirchliche Ordnung wiederherzustellen;
2. die Küster, welche die nötigen Kenntnisse hatten, um Schule zu halten, waren sehr selten;
3. der Sinn für Bildung und Schule war beim Volke fast gänzlich verschwunden und hatte einer völligen Gleichgültigkeit gegen geistige Interessen Platz gemacht.

So kam es, daß die Reformbestrebungen eines Ratichius und Comenius nur wenig Boden fassen konnten. Und doch sind sie an der Wirklichkeit der Schulverhältnisse nicht spurlos vorüber gegangen; eine Reihe von mitteldeutschen Schulordnungen des 17. Jahrhunderts lassen den Einfluß derselben erkennen. Als die berühmteste Schulordnung dieser Art erscheint

der Schulmethodus des Herzogs Ernst von Gotha (1648), welcher die erste ausführliche Ordnung des Volksschulunterrichts enthält.

Herzog Ernst von Gotha (1641—75), ein frommer und um das Wohl seines Landes besorgter Fürst, machte sich zur Aufgabe, das Schulwesen seines Landes von Grund aus wieder herzustellen und berief zu diesem Zwecke den Rektor Reyher von Schleusingen an das Gymnasium zu Gotha. Von diesem Schulmanne wurde 1642—48

a) die Gothaische Schulordnung (Schulmethodus) entworfen, ein „Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unteren Classes der Schuljugend im Fürstentume Gotha kürzlich und nützlich unterrichtet werden können und sollen.“

Er behandelt in 13 Kapiteln das ganze innere und äußere Schulleben:

1. in Bezug auf den Lehrstoff ist bemerkenswert, daß außer der Religion, dem Lesen, Schreiben, Singen und Rechnen, auch die Wissenschaft „etlicher nützlicher, teils natürlicher, teils weltlicher und anderer Dinge“ aufgestellt wird (Belehrungen über Pflanzen, Tiere, Menschen, Naturerscheinungen, Heimats- oder Vaterlandskunde).

2. Die Schulordnung enthält Beherzigenswertes über Methode und Disciplin und betont entschieden die erziehliche Seite des Unterrichts.

3. In dieser Schulordnung erscheint zum erstenmale der strenge Schulzwang. Alle Kinder beiderlei Geschlechts vom 5.—14. Lebensjahre schulpflichtig; jährliches Schulexamen. — Versäumnisse werden mit Geldstrafen belegt.

4. Bestimmungen über Unterrichtszeit: jeden Vormittag und jeden Nachmittag 3 Stunden; Mittwoch und Sonnabend nachmittags frei. — Alle Kinder sind gleichzeitig in der Schule versammelt (ungeteilte Schule), werden aber in 3 Klassen abgeteilt.

b) Die weitere Fürsorge des Herzogs für die Schule erstreckte sich

1. auf die Herausgabe von geeigneten Lehrbüchern (von Reyher bearbeitet): ein ABCBuch, ein deutsches Lesebuch, eine Arithmetik, ein Realienbuch („kurzer Unterricht von natürlichen Dingen" &c.);
2. auf die Ausstattung der Schulen mit Unterrichts- und Veranschaulichungsmitteln;
3. auf die Verbesserung des Lehrereinkommens und Aufhebung des Anstellungsmodus der Lehrer mit jährlicher Kündigung &c.

Die dem Herzoge noch nicht möglich gewordene Errichtung einer Lehrerbildungsanstalt legte er in seinem Testamente seinem Nachfolger dringend ans Herz. —

Die Bestrebungen des Gothaer Herzogs stehen in jener Zeit ziemlich vereinzelt da. Nur hie und da entstanden selbständige Schulordnungen (Weimar 1619, Hessen-Darmstadt 1634), in anderen Ländern begnügte man sich mit der bloßen Wiederholung der alten Kirchenordnungen. — In Bayern erschienen unter Kurfürst Ferdinand Maria 1659 offizielle Bestimmungen über die Elementarschulen: „Schul- und Zuchtordnung für Teutsche und Lateinische Schulmeister und Kinder". Der Inhalt derselben beschränkt sich auf das religiös moralische Gebiet und die Disziplin, ohne auf das Unterrichtsmaterial näher einzugehen. — Im großen und ganzen kam das niedere Schulwesen im 17. Jahrhundert über die kümmerlichen Verhältnisse des 16. Jahrhunderts nicht hinaus. Methode, Lehrbücher, Stellung und Bildung der Lehrer zeigen wenig oder gar keinen Fortschritt. (Vergl. eine um 1700 erschienene Schrift: „Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder sogenannten Dorff-Schulmeister regieren."

II. Der Pietismus.

(1. Hälfte des 18. Jahrhunderts.)

§. 34.

Unter Pietismus versteht man eine innerhalb der protestantischen Kirche hervortretende Geistesrichtung, welche

a) im Gegensatz zu dem in der Kirche herrschend gewordenen Dogmatismus die Forderung eines auf dem Gemütsleben ruhenden, praktischen Christentums stellt,

b) im Gegensatz zu der gegen die Volkskultur sich abschließenden (lateinischen) Gelehrtenbildung auf eine deutschchristliche Volksbildung abzielt.

Von diesen beiden Forderungen ausgehend, suchten die Männer dieser Richtung das höhere und niedere Schulwesen der damaligen Zeit zu reformieren und wandten insbesondere den niederen Schulen die größte Aufmerksamkeit zu. Ihr Erziehungsziel ist „die Erbauung des Reiches Gottes in dem Herzen eines jedweden Kindes in jedem Stande.“ Allen Standesschulen hat daher die Bildung in der Volksschule voranzugehen, die das Notwendige lehrt für jeden Christenmenschen.

Die bezeichnete religiöse Richtung wurde eingeleitet durch

Phil. Jakob Spener,

geb. 1635 zu Rappoltsweiler im Elsaß, seit 1691 Probst in Berlin, wo er 1705 starb.

Als die Hauptsache im Christentum betrachtet er nicht das Wissen der Glaubenslehre, nicht ein orthodoxes Bekenntnis, sondern das lebendige Gefühl der menschlichen Sündhaftigkeit und Erlösungsbedürftigkeit, sowie den daraus entspringenden frommen Sinn und gottesfürchtigen Lebenswandel.

Statt also im Jugendunterrichte den Katechismus bloß auswendig lernen zu lassen, müsse man denselben der kindlichen Fassungskraft nahe bringen, ihn populär auslegen, für Herz und Leben fruchtbar machen. Diese Unterweisung solle weniger in der Form des Vortrags, als vielmehr vorzugsweise in der des Gesprächs erteilt werden.

Nach diesen Grundsätzen betrieb Spener mit allem Eifer die kirchliche Kinderlehre, welche er als ein Hauptstück des geistlichen Berufes betrachtete. Und was er praktisch übte, legte er auch in Schriften dar. So wurde er der Begründer der neueren Katechetik.

§. 35.

Der größte Pädagoge des Pietismus ist

August Hermann Franke 1663—1727.

A. Leben und Wirken. Geboren zu Lübeck, besuchte er später das Gymnasium zu Gotha, wo er durch die dort sich vollziehende Schulreform besonders angeregt wurde, studierte dann auf den Universitäten zu Erfurt und Kiel. Schon als Kandidat der Theologie machte er sich mit dem Elementarschulwesen vertraut, indem er 1687 in Hamburg eine Kinderschule errichtete. — Sein epochemachendes Wirken entfaltete er jedoch in Halle a/S., wohin er 1692 als Professor der Universität und Prediger der Vorstadt Glauchau berufen wurde, und wo er auch 1727 starb.

Hier lernte er als Pastor erst recht die Unwissenheit und das Elend der Armen kennen. Aus Mitleid sammelte er Almosen für sie, und der reichliche Ertrag derselben ermutigte ihn 1695 zur Errichtung einer Armenschule in seiner Amtswohnung, aus welcher dann das Waisenhaus und alle übrigen Anstalten erwuchsen, die unter dem Namen „Franke'sche Stiftung" heute noch bestehen.

Dieselben umfaßten:

1. die Armenschule, welche sich bald in eine deutsche Bürgerschule verwandelte,
2. ein Waisenhaus,
3. ein Gymnasium (Lateinschule), in welchem auch realistische Fächer gelehrt wurden,
4. ein Pädagogium, eine Lehr- und Erziehungsanstalt für Söhne aus höheren Ständen.
5. Die Mehrzahl seiner Lehrer wählte Franke aus den Studenten der Theologie. Damit jedoch dieselben die nötige pädagogisch-methodische Bildung erlangten, traf er besondere Veranstaltungen zur Lehrerbildung, nämlich seit 1696 das Seminarium praeceptorum für die Lehrer an der deutschen Bürgerschule und dem Waisenhause, und seit 1707 das Seminarium selectum für die Lehrer an der Lateinschule und dem Pädagogium.
6. Zu den nichtpädagogischen Anstalten der Franke'schen Stiftungen gehörten: die Apotheke, die Buchhandlung, die Buchdruckerei.

So entwickelte Franke zu Halle eine praktische Thätigkeit, durch deren Erfolge er alle einzelnen vorausgegangenen Pädagogen überragt und durch die er aneifernd und begeisternd auch auf weitere Kreise gewirkt hat. (Wirkung des Pietismus auf das preußische Schulwesen, namentlich unter Friedrich Wilhelm I.)

B. Seine pädagogischen Hauptschriften:

1. „Instruction für die Praeceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten."

Er tritt darin für eine vernünftige, möglichst angemessene und väterliche Schulzucht ein. —

2. „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind."

Als Bildungsziele betrachtete Franke demnach

a) Gottseligkeit, d. i. die christliche Frömmigkeit, wie sie vom Pietismus aufgefaßt wird. Ohne sie ist alles Wissen schädlich. „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen als ein Centner des bloßen historischen Wissens und ein Tröpflein wahrer Liebe höher als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse". — Die zur „Gottseligkeit" führenden Mittel sind direkt die religiösen Übungen (welche in den Franke'schen Unterrichts-Anstalten eine hohe Stellung hatten), indirekt die humanistischen oder sprachwissenschaftlichen Kenntnisse (welche einen durchaus christlichen Charakter anzunehmen hatten).

b) Klugheit; darunter versteht Fr. vor allem die Tüchtigkeit und Brauchbarkeit für's praktische Leben. Die auf die „Klugheit" abzielenden Mittel sind direkt: körperliche Übungen und Fertigkeiten (stricken, spinnen, drechseln, malen 2c.), indirekt: realistische Kenntnisse, welche sowohl in den lateinischen, als auch (in elementarer Weise) in den deutschen Schulen gelehrt wurden (Naturkunde, Geographie, Geschichte 2c.)

C. Zur Kritik:

a) **Seine Verdienste**: 1. Er ist Begründer der evangelischen Waisenhauserziehung.

2. Er betonte die Realien und deren anschauliche Behandlung — Begründung der Realschulen. (s. u.)

3. Er förderte die Berufsbildung des Lehrerstandes und gab Anstoß zur Begründung von Lehrerbildungsanstalten.

4. Er ist ein entschiedener Reformator der Schuldisziplin.

b) **Mängel**: 1. Übermäßige Ausdehnung des Religionsunterrichts und der Gebets- und Andachtsübungen, wodurch der Pietismus später in Verruf kam, Abstumpfung, auch Heuchelei und Frömmelei zu erzeugen.

2. Unterdrückung des jugendlichen Frohsinns durch zu starke Betonung der ernsten Pflicht, durch Vernachlässigung des Spiels und der harmlosen Jugendvergnügungen.

(Diese Mängel zeigen sich besonders in der späteren Ausartung der pietistischen Richtung.)

Der Richtung der Pietisten gehören ferner an:

Nikolaus Graf von Zinzendorf, † 1760, der Gründer der Herrenhuter Gemeinde;

die württembergischen Pädagogen Bengel und Flattich (letzterer † 1797 als Pfarrer zu Münchingen.)

Christoph Semler in Halle,

Julius Hecker in Berlin 2c.

In dem Wirken der Pietisten liegen auch die Anfänge unserer Realschulen.

Schon durch Comenius hatten die Realien gegenüber dem Sprachunterricht eine erhöhte Bedeutung gewonnen. Insbesondere aber wurde durch das Franke'sche Erziehungsziel der „Klugheit" auf die Bedeutung und die Pflege des Realunterrichts hingewiesen, und in Franke's Gymnasien waren die realistischen Fächer völlig hinreichend vertreten. Diese Vereinigung der Realien mit dem Lehrplan des Gymnasiums mußte aber bald als eine zu große Häufung der Bildungsmittel sich darstellen, und es war demnach als ein Fortschritt zu betrachten, wenn einzelne Männer durch Errichtung besonderer Schulen die Erreichung des „Klugheitszweckes" der Pietisten zu fördern suchten

und die Geschicklichkeit des Menschen in seinem Berufe zu einem leitenden Grundgedanken in eigenen Anstalten erhoben.

Solche Schulen richteten ein:

1. Christoph Semler, ein Mitarbeiter Franke's und Prediger in Halle, welcher im Jahre 1739 einen Bericht veröffentlichte über eine (seit 1706) von ihm geleitete „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule".

2. Julius Hecker, † 1758 als Konsistorialrat in Berlin, der 1747 in Berlin die erste bedeutende Realschule gründete. (1748 eröffnete Hecker in Verbindung damit auch ein Lehrerseminar).

Heckers Realschule erhielt bald einen großen Ruf. Als bedeutender Lehrer wirkte an derselben Joh. Friedr. Hähn (geb. 1710 zu Bayreuth, † 1789), der seit 1753 die Inspektion der Schule übernahm. Er ist durch mehrere Lehrbücher der Begründer der sogenannten Tabellarmethode (Darbietung des Wissensstoffes in Tabellenform) in Verbindung mit der Literalmethode (Darstellung des von dem Schüler zu memorierenden Lehrstoffes durch die Anfangsbuchstaben der Wörter (s. u. Felbiger).

Anm. Diese ersten Realschulen sind nicht wie die heutigen als höhere allgemeine Bildungsanstalten aufzufassen, sondern als ein Complex von Fachschulen, der; lediglich von Nützlichkeitsrücksichten geleitet, unmittelbar für bestimmte Berufsarten vorbereitete.

Verwandte Bestrebungen innerhalb der katholischen Kirche.

§. 36.

Gleichzeitig mit der pietistischen Richtung im Protestantismus erstanden auch innerhalb der katholischen Kirche hervorragende Männer, welche durch den Geist aufopfernder christlicher Liebe gedrängt wurden, sich insbesondere der niederen Stände anzunehmen und durch Erziehung und Unterricht auf die weitesten Kreise zu wirken.

I. Baptist de la Salle und der Orden der Schulbrüder.

1. Der französische Priester Baptist de la Salle war geboren 1651 zu Rheims, später Kanonikus zu Rheims, wo er unter Mithilfe eines frommen und eifrigen Laien, Namens Niel, im Jahre 1679 eine Freischule für Knaben gründete. Im Jahre 1681 vereinigte er sich mit 12 gleichstrebenden Mit-Lehrern zu der Genossenschaft der „Brüder der christlichen Freischulen", welche 1724 die kirchliche Bestätigung erhielt. Nach einer äußerst fruchtbaren Organisations- und Lehrthätigkeit, die aber auch mancherlei Anfeindungen von Laien und Geistlichen erfuhr, starb er 1719.

2. a) Die „Schulbrüder" bilden nach dem Ordensstatut eine Genossenschaft von Laienlehrern. (Eintritt in den Priesterstand und Studium des Lateinischen sind untersagt). Außer den 3 allgemeinen Ordensgelübden verpflichten sie sich noch dazu,

α) in ihrem Beruf beharrlich zu sein,

β) allen Unterricht unentgeltlich zu erteilen.

b) Die Methode der Schulbrüder ist die des Massenunterrichts mit sparsamer Anwendung des Helfersystems; übrigens legen sie auf didaktische Kunst weniger Gewicht, als auf Eifer, Geduld und völlige Hingabe an den Beruf.

c) Die Disziplin ist mild und liebevoll, körperliche Züchtigung möglichst eingeschränkt, nur in seltenen Ausnahmsfällen erlaubt. Die Autorität des Lehrers wird viel mehr durch Energie des Charakters, Ernst und Stillschweigen, als durch Schläge und Härte erworben.

Der Orden hat anerkannt gute praktische Leistungen aufzuweisen und ist durch seine Ausbreitung in Frankreich für das französische Schulwesen von großer Bedeutung geworden.

2. Fenelon 1651—1715.

1. Er wurde geboren auf dem Schlosse Fenelon in Perigord, studierte in Paris Theologie und Philosophie. Sein erstes geistliches Amt war die Aufsicht über die zum Katholizismus übergetretenen Hugenottinnen zu Poitou, welches Amt er 10 Jahre mit großer Gewissenhaftigkeit und im Geiste der Sanftmut und Liebe verwaltete; 1689 zum Erzieher des Enkels Ludwig des XIV., des jungen Herzogs von Burgund ernannt, für den er den „Telemach" schrieb; seit 1695 Erzbischof von Cambray; wegen seiner theologischen Richtung von verschiedenen Anfeindungen heimgesucht, starb er, in Predigt und Seelsorge allen ein leuchtendes Vorbild, 1715.

2. Als pädagogischer Schriftsteller trat Fenelon auf in den beiden Schriften:

a) „die Abenteuer des Telemach,"
b) „über die Erziehung der Töchter."

Ersteres Werk, für seinen fürstlichen Zögling bestimmt, ist ein Spiegel fürstlicher Erziehung und enthält die Pflichten der Könige und die Rechte der Völker (noch heute in unseren Schulen ein beliebtes Lesebuch für den französischen Unterricht).

Ungleich wichtiger an dieser Stelle ist das zweite Werkchen, auf Wunsch der Herzogin von Beauvilliers geschrieben, eine der ältesten Schriften über weibliche Erziehung. „Es ist ausgemacht," sagt er, „daß eine schlechte Erziehung der Frauen viel mehr Unheil erzeugt, als die der Männer."

Fenelon dringt mit Nachdruck auf religiöse Bildung und Erziehung der Mädchen. Er wünscht denselben auch intellektuelle Bildung, warnt hier aber vor Übermaß und dem verflachenden Vielerlei. Die Behandlung der Schülerinnen soll freundlich, der Unterricht anschaulich sein und vor allem auf Verständnis dringen, das Lernen soll möglichst angenehm gemacht werden.

Besonders sind die Mädchen vor den Fehlern ihres Geschlechts, vor Eifersüchtelei, Schwätzerei zu bewahren und für ihre Lebensaufgabe: Kinderzucht, Haushalt 2c. tüchtig zu machen.

III. Die naturalistische Richtung (Zeitalter der Aufklärung).

(2. Hälfte des 18. Jahrhunderts.)

§. 37.

Noch während die Bestrebungen eines Franke und seiner Geistesverwandten in der Reform der Schulpraxis und in dem Aufbau des Volksschulwesens ihre Fortwirkung zeigten, vollzog sich zunächst auf dem Gebiete der pädagogischen Theorie in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts eine weitere Wandlung, die in den schärfsten Gegensatz zur streng kirchlichen Erziehung des 16. und 17. Jahrhunderts trat — die Richtung zur naturalistischen, abstrakt menschlichen Erziehung.

Es hängt diese Wandluug zusammen mit der Veränderung, wie sie sich um die Mitte des 18. Jahrhunderts im gesamten Geistesleben des europäischen Kulturkreises vollzog, und die gewöhnlich mit dem allgemeinen Namen Aufklärung bezeichnet wird. Dieselbe zeigt sich vornehmlich

a) auf dem Gebiete der Philosophie, namentlich durch die ausschließlich auf Erfahrung und äußere Empfindung gestellte Grundlage, welche die Lehre von der Erkenntnis erhielt (Empirismus und Sensualismus);

b) auf dem Gebiete der Religion, indem die Lehren der Offenbarung ganz oder teilweise verworfen werden und die Vernunft zur Quelle der Religionswahrheiten gemacht wird (Rationalismus, Deismus, Moralismus).

c) auf dem Gebiete der Politik, indem gegenüber dem Staate und der Gesellschaft die Rechte des Individuums geltend gemacht werden, welche es als angeborne besitze. Das nationale Bewußtsein tritt gegenüber dem weltbürgerlichen zurück (Kosmopolitismus);

d) in der Stellung zu den geschichtlichen Grundlagen des Lebens, indem man den Maßstab der Gegenwart an das Vergangene anlegt und die geschichtliche Entwickelung der Dinge ignoriert (Verurteilung des Mittelalters 2c.).

Die hiemit bezeichnete Geisteswandlung vollzog sich vorerst in England, wo sie vorzugsweise auf philosophisch-theologischem Gebiete sich bewegte. Entstehung des Deismus —: er sucht die allen Religionen gemeinsamen Grundwahrheiten, erklärt sich gegen die

christliche Lehre der Dreieinigkeit und will nur Ein höchstes Wesen (Deus) als Gott verehrt wissen. (Dieser Richtung angehörig: Herbert, Tindal, Shaftesbury, auch Defoes Robinson Crusoe (1719). Von England wurde die Bewegung nach Frankreich verpflanzt (französischer Realismus oder Freidenkerei), wo sie weitere Dimensionen annahm, indem sie den gebildeten Kreisen ein müheloses Wissen zu vermitteln suchte („Encyclopädisten"), und zugleich ihre geistreiche, jedoch vielfach frivole Kritik auf das politische und soziale Leben ausdehnte, wodurch sie die französische Revolution vorbereitete. (Literarische Vertreter: Voltaire, Diderot, d'Alembert, Rousseau).

Die deutsche Aufklärung, durch die englische und französische zugleich angeregt, hat mit der ersteren den theologischen Charakter und den größeren Ernst, mit der letzteren die Tendenz nach Verbreitung von Einsichten und Kenntnissen gemein. (Literarische Vertreter: Nikolai, Mendelssohn, Abt, Garve ꝛc.; tiefer eindringend: Lessing.)

Die Pädagogik dieser Periode hat ihre mächtigsten Impulse durch den pädagogischen Naturalismus erhalten, wie ihn Rousseau in Frankreich in der schärfsten Weise vertrat und predigte. Als Vorläufer von Rousseau läßt sich der noch dem 17. Jahrhundert angehörige Engländer Locke betrachten.

1. John Locke (1632—1704).

Geboren 1632 zu Wrington bei Bristol, studierte Naturwissenschaften und Medizin und wurde später Arzt und Erzieher des kränklichen Sohnes des Grafen von Shaftesbury; † 1704. Als Schriftsteller ist Locke von Bedeutung

1. durch eine psychologische Schrift: „Untersuchungen über den menschlichen Verstand."

Der Fundamentalsatz dieses Werkes ist: „Es gibt keine angebornen Ideen;" — die menschliche Seele sei eine tabula rasa und einem weißen unbeschriebenen Blatte Papier vergleichbar. Alle unsere Ideen würden nur durch die Erfahrung gegeben, und diese sei teils eine äußere, durch die Sinne vermittelte (Sensation), teils eine innere, auf einer inneren Thätigkeit des Geistes beruhend (Reflexion).

2. durch eine pädagogische Schrift: „Gedanken über die Erziehung" (1693), in welcher seine Stellung als Arzt und als Privaterzieher eines vornehmen Knaben besonders hervortritt und den Gedankengang bestimmt.

Die Gedanken sind nicht in einem System dargelegt, sondern nur gruppenweise aneinander gereiht und behandeln

1. die Erziehung zur leiblichen Gesundheit,
2. die Bildung des Geistes und die Erziehungsmittel,
3. die zu erzielenden Resultate und den Unterricht.

ad. 1. Bei der Abhängigkeit der Seele vom Körper ist die Pflege des Körpers die erste Bedingung für eine gedeihliche Entwickelung, denn „mens sana in corpore sano" — das ist die Beschreibung der Glückseligkeit in dieser Welt.

ad. 2. Auch der Geist soll stark werden, um sich seine eigenen Gelüste zu versagen, seine Neigungen zu unterdrücken und den Geboten der Vernunft zu folgen. Grundsätze:

a) Die Individualität des Zöglings ist genau zu erforschen; daher ist die häusliche Erziehung durch einen Hofmeister der Schulerziehung vorzuziehen.

b) Das wichtigste Mittel für die Erziehung ist Lob und Tadel (Erregung des Ehrgefühls; vergl. Jesuiten).

ad. 3. Die zu erzielenden Resultate sind: Tugend, Klugheit, feine Lebensart und Kenntnisse. Letztere sind das unwichtigste Stück bei der Erziehung. „Ein tugendhafter Mann ist einem Gelehrten weit vorzuziehen." — Grundsätze bezüglich des Unterrichts:

a) Der Unterricht erstrecke sich auf das, was dem Zögling voraussichtlich im späteren Leben Nutzen bringt. Daher die Bevorzugung der sog. Realien, sowie der französischen Sprache, dagegen Hintansetzung der alten Sprachen und der Künste. — Zur Erholung lerne auch der Jüngling aus höherem Stande ein Handwerk.

b) Man mache den Kindern das Lernen möglichst leicht und angenehm, so daß sie Lust und Liebe zum Unterrichte erhalten. — Spielsachen sollen zum Lesenlernen dienen, z. B. ein Würfel von 25 Flächen mit darauf geschriebenen Buchstaben. — Die fremden Sprachen (auch das Lateinische) sollen nicht durch die Grammatik, sondern durch Sprechen erlernt werden.

Locke's Pädagogik zeigt vielfach den Einfluß Montaignes und bietet für Rousseau zahlreiche Anknüpfungspunkte dar.

Als Mängel derselben stellen sich dar: die Hintansetzung der Gemütsbildung gegenüber der Verstandesbildung, die einseitige Betonung des Nützlichkeitsprinzips; die Unterschätzung der mütterlichen Erziehung und öffentlichen Schulerziehung gegenüber der Hofmeistererziehung; die übertriebene Inanspruchnahme der Motive des Ehrgeizes.

Als lobenswert erscheint: die Sorge für die Gesundheit und körperliche Erziehung; die Betonung der Individualität des Zöglings, die Bemühung um eine das Lernen erleichternde Methode.

§. 38.

2. Jean Jacques Rousseau. (1712—1778).

A. Sein Leben: 1) Geboren 1712 zu Genf als Sohn eines unbemittelten Uhrmachers. Seine Mutter starb bei der Geburt. Durch Romane, die er mit seinem Vater eifrig las, wurde schon in früher Jugend Herz und Phantasie verderbt. Seit dem 8. Jahre war er in

Erziehung bei einem Landpfarrer und mit 14 Jahren Lehrling bei einem Kupferstecher, entlief jedoch aus der Lehre, kam in Savoyen zu einem katholischen Pfarrer, der ihn der verwitweten Frau von Warens in Annecy empfahl. Von derselben ins Hospiz für Katechumenen nach Turin geschickt, trat er dort ohne jede innere Überzeugung von der reformierten zur katholischen Kirche über. Nach der Rückkehr zu Frau von Warens und längerem Aufenthalt bei ihr verschaffte ihm die Gönnerin, seiner überdrüssig, eine Hauslehrerstelle in Lyon. Wegen Untauglichkeit bald entlassen, siedelte Rousseau nach Paris über (1741).

2) Von Paris aus, wo er 1742 in der Akademie einen erfolglosen Vortrag über eine neue Ziffernotenschrift hielt, erhielt er die Stelle eines gräflichen Gesandtschaftssekretärs in Venedig, wo er sich dem lockersten Leben ergab. Schon 1745 wiederum nach Paris zurückgekehrt, schloß er eine unsittliche Verbindung mit dem ungebildeten Schenkmädchen Therese Levasseur (5 uneheliche Kinder im Findelhause) und beschäftigte sich im übrigen, angeregt durch die ihm befreundeten Freigeister Diderot, d'Alembert, Voltaire, mit Philosophie und Musik. 1749 beantwortete er die von der Akademie zu Dijon gestellte Preisfrage: „Ob der Fortschritt der Wissenschaften und Künste dazu beigetragen habe, die Sitten zu verderben oder zu bessern," mit einem entschiedenen „Nein!" Er erhielt den Preis.

3. Durch eine Abhandlung über französische Musik beleidigte er die Pariser so sehr, daß er sich, um Verfolgungen zu entgehen, 1754 nach Genf begab, woselbst er wieder zur reformierten Kirche zurückkehrte. Nach Frankreich zurückgekehrt, schrieb Rousseau auf einem Landsitze bei Paris die berüchtigte Revolutionsschrift: „Der Gesellschaftsvertrag" (Contrat social), sowie seine wichtige pädagogische Schrift „Emil" Emile ou de l'education), erschienen 1762. Letztere Schrift machte solches Aufsehen, daß die Obrigkeit gegen den Verfasser einzuschreiten drohte, weshalb Rousseau nach Genf, dann nach Bern und von da in das damals preußische Fürstentum Neufchatel floh. 1766 folgte er einer Einladung des Geschichtsschreibers Hume nach England, kehrte aber bald wieder nach Frankreich und seit 1760 nach Paris zurück, wo er nun Duldung fand und ganz der Schriftstellerei lebte (Abfassung der „Confessionen", Selbstbekenntnisse, zu seiner Rechtfertigung). Seine letzten Tage verlebte er zu Ermenonville bei Paris; hier starb er 1778.

B. Sein „Emil." — Das Leben Rs. ist für den Erzieher kein Vorbild. Mehr als alles andere interessiert denselben sein „Emil", in welchem R. seine pädagogischen Anschauungen niederlegt.

Das Buch enthält in romanhafter Schilderung die Erziehungsgeschichte eines Knaben, welche der Verfasser in schroffem Gegensatze zu der herrschenden Erziehungsweise als Mustererziehung hinstellt.

Die Erziehung geschieht, abgelöst von den Kulturzuständen des Zeitalters, durch einen Hofmeister, der den Zögling von dessen frühester Kindheit an bis zu seiner Verheiratung begleitet, leitet und unterrichtet.

Das Buch zerfällt in 5 Bücher, von denen nur die 4 ersten der Erziehung Emils gewidmet sind, während das 5. die Erziehung Sophiens, der künftigen Gattin Emils, behandelt.

Grundgedanken des Werkes:

I. Buch:

a) (Fundamentalsatz:) Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers hervorgeht, Alles entartet unter den Händen des Menschen.

b) (Erziehungszweck:) Also auch der Mensch ist von Natur gut und die Erziehung hat demnach nicht etwas Positives zu leisten, sie hat nur alles dasjenige, was der Entwickelung der menschlichen Natur hemmend in den Weg tritt, fernzuhalten, sie muß demnach nur negativ sein.

Der Zweck der Erziehung ist nicht, einen Bürger, sondern einen natürichen Menschen zu bilden. „Die Natur schafft weder Fürsten, noch Reiche, noch große Herren. Wenn ihr den Zögling ausschließlich für einen Stand bilden wollt, so macht ihr ihn unbrauchbar für jeden anderen".

c) (Erziehungsfaktoren:) Erzogen wird der Mensch durch die Natur, die Menschen und die Dinge. Die innere Entwickelung unserer Kräfte und Organe ist die Erziehung durch die Natur; der Gebrauch, den man uns von diesen entwickelten Organen und Kräften machen lehrt, ist die Erziehung durch Menschen, und insofern wir über die Gegenstände, welche Eindrücke auf uns machen, neue Erfahrungen gewinnen, werden wir durch die Dinge erzogen. Von diesen 3 verschiedenen Arten der Erziehung hängt die durch die Natur gar nicht, die durch die Dinge nur in gewisser Hinsicht von uns ab; die durch die Menschen ist die einzige, die wir in Wahrheit in unserer Gewalt haben.

d) (Erziehungsperioden:) Die Erziehung des Menschen von seiner Geburt an zerfällt in 4 Perioden.

Die 1. Periode reicht von der Geburt bis zum Sprechenlernen (1. Lebensjahr.)

Die erste Erziehung ist eine physische. Man befriedige alle physischen Bedürfnisse des Kindes, weil sie natürliche sind, und dulde keine Einengung der physischen Freiheit durch Wickelbänder, Kindermützchen 2c.

Die Mutter soll ihr Kind womöglich selbst stillen und nicht durch Ammen ernähren lassen. —

Von den natürlichen Bedürfnissen unterscheide man sorgfältig die eingebildeten, deren Befriedigung das Kind durch das Weinen fordert und die in der Laune ihren Grund haben; diese beachte man nicht, weil sie sonst zur Gewohnheit werden.

Das Spielzeug des Kindes sei möglichst einfach; die Worte, die man ihm vorspricht, sollen sich nur auf sinnenfällige Dinge beziehen, damit es nicht mehr Worte als Begriffe sich aneignet.

II. Buch. Mit dem Sprechen beginnt die 2. Periode der Kindheit (2.—12. Jahr).

(Spiel). Man erziehe die Kinder nicht für zukünftige Zwecke, sondern lasse sie ihre Kindheit genießen im kindlichen Spiel.

(Ausbildung der Kraft.) Seine Wünsche soll das Kind möglichst selber befriedigen; denn die Natur hat jedem so viel Kraft gegeben, daß er die für sein Alter geziemenden Wünsche befriedigen kann. Gerade in dem Gleichgewicht des Wollens und Könnens liegt die irdische Glückseligkeit des Menschen, sowie seine Freiheit.

Die Unabhängigkeit von anderen Menschen erfordert die Ausbildung der eigenen Kraft; der Überschuß an Kraft macht jedoch wie der Mangel das Kind herrisch. — Den unberechtigten Willensäußerungen sind nie andere als physische Hindernisse entgegen zu setzen oder Strafen, die aus den Handlungen selbst hervorgehen. Die Wörter Gehorchen und Befehlen sind aus dem Wörterbuche zu streichen und noch mehr die Ausdrücke Pflicht und Schuldigkeit, dagegen werden die Wörter: Kraft, Notwendigkeit, Ohnmacht, Zwang einen weiten Raum darin einnehmen.

(Unterricht.) Bezüglich des Unterrichts bedenke man, daß die Kinder noch kein wirkliches Gedächtnis und nur wenig Urteilskraft besitzen.

Das wichtigste für dieses Alter ist die Ausbildung der Sinne, während die Weckung des Moralischen nur auf das Notwendigste zu beschränken ist.

Der Unterricht hat daher mit Realkenntnissen zu beginnen, nicht mit Sprachen, nicht mit historischen Thatsachen. — Lesen ist eine unselige Beschäftigung für Kinder; Emil wird in seinem 12. Jahre kaum wissen, was ein Buch ist.

III. **Buch.** Die 3. Periode vom 12.—15. Jahre ist die Zeit der überschüssigen Kräfte, daher die Zeit der ernsten Arbeit des Unterrichts, des Lernens. Die bewegende Kraft für dieses Alter ist die angeborne Wißbegierde. Das Unterrichtsobjekt seien nur Thatsachen, keine moralischen Betrachtungen. Das Wissen des Zöglings beruhe nur auf eigener Beobachtung, nicht auf Autoritätsglauben. Die Geographie beginne nicht mit Globus und Karten, sondern mit dem Wohnort und der Heimat, die Physik mit Erfahrungen 2c. Daher braucht Emil keine Bücher; das einzige Buch, welches er lesen soll, ist Robinson Crusoe. Statt über die sozialen Verhältnisse belehrt zu werden, möge er Industrie und mechanische Künste kennen lernen und selber ein Handwerk erlernen.

IV. Buch umfaßt die 4. Periode vom 16. Lebensjahre bis zur Verheiratung.

Nachdem bisher der Zögling zu einem thätigen und denkenden Wesen erzogen worden ist, soll er in dieser Periode zu einem liebenden und fühlenden Wesen werden. Es ist die Zeit der moralischen und sozialen Bildung. Jetzt vergleiche sich der Zögling mit anderen und mache sich mit dem sozialen Leben bekannt, um eine Wahl für seine künftige Stellung darin treffen zu können. Dies ist auch der Zeitpunkt zum Studium der Geschichte. — In Bezug auf die Religion erfahre er nur die allgemeinsten Thatsachen. In welcher Religion soll er erzogen werden? Antwort: in keiner; wir wollen ihn nur in den Stand setzen, die zu wählen, zu welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft führen muß."

Durch das Studium der Literatur oder den Besuch des Theaters soll er ferner seinen ästhetischen Sinn bilden.

V. **Buch** enthält eine Schilderung Sophiens, der für Emil bestimmten Gattin. Emil findet sie, geht dann auf Reisen, um sich Menschen- und Staatskenntnisse zu erwerben und kehrt als freier, zum Wohlthun geneigter Mensch zurück, um mit Sophie sein eheliches Glück zu begründen.

C. Zur Kritik.

Die ungeheure Wirkung des Buches in der französischen Welt beruht, abgesehen von der Meisterschaft des Stils und der warmen, zum Herzen dringenden Sprache, auf dem schneidenden Gegensatz, in welchem die hier dargelegten Grundsätze mit der damaligen völlig verderbten Erziehungspraxis standen. —

In dem Buche ist viel Wahres und Falsches teils vermengt, teils unvermittelt neben einander. Auch fehlt es demselben an einer strengen, systematischen Beweisführung, und sind insbesondere seine ethischen und psychologischen Ansichten unhaltbar.

a. Die Hauptirrtümer Rousseau's:

1) Sein Grundirrtum: daß der Mensch von Natur aus gut sei. Derselbe widerspricht unseren dogmatischen und ethischen Voraussetzungen und läßt uns völlig unerklärt, wie das Böse im Menschen entstehen kann.

Konsequent diesem Irrtum ist freilich der weitere, daß die Erziehung nur negativ wirken müsse.

2) Rousseau will den Zögling von aller Kultur abgesondert wissen. Er vergißt, daß es auch eine naturgemäße und heilsame Kultur gibt, und daß es Aufgabe der Erziehung ist, das Gute desselben zur Förderung des Kindes anzuwenden.

3) Er ignoriert allen mütterlichen Einfluß und alles edle häusliche Familienleben. Sein Ideal ist die isolierte Hofmeistererziehung.

4) Er verkennt gänzlich den veredelnden Einfluß der Wissenschaften. Sie sind ihm weiter nichts als das Feld, auf welchem sich die überschüssigen Kräfte tummeln mögen, damit nicht das Können das Wollen überflügle und so diesem eine verkehrte Richtung gebe (also auch hier nur eine negative Aufgabe).

5) Die Erziehungsmethode R.'s leidet ferner daran, daß sie die Entwicklung des Kindes geflissentlich, ja fast gewaltsam verzögert, insbesondere seine sittliche, ästhetische und religiöse Bildung. Ganz sicher kommt ohne Zwang das Geistige im Menschen viel früher zum Bewußtsein, als Rousseau annimmt.

b. Seine Verdienste.

1) Die Erziehungsthätigkeit, die sich von der Geburt bis zur Volljährigkeit erstrecken soll, wird von ihm als ein zusammenhängendes Ganzes betrachtet.

2) Die körperliche Erziehung wird in ihrer vollen Wichtigkeit gewürdigt.

3) Der Erzieher muß die kindliche Natur und insbesondere die Individualität seines Zöglings studieren.

4) R. betont die Anschaulichkeit und Selbstthätigkeit im Unterricht, die Vermeidung alles Scheinwissens und bloßen Wortwissens.

3. Der Philanthropinismus.

§. 39.

Die pädagogischen Ideen, welche Rousseau als Philosoph ausgesprochen, wurden besonders in Deutschland mit Eifer ergriffen und in die Praxis überzuführen versucht. Hier waren es im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts die „Philanthropen", welche die Grundsätze der Aufklärung auf die Schule übertrugen.

Man nennt sie Philanthropen (Menschenfreunde), weil sie insbesondere statt der strengen Disziplin der alten Schule eine mildere Zucht und statt der strengen Arbeit des Lernens eine mühelose und freudevolle Aneignung der Wissensstoffe erstrebten.

Der Begründer und bedeutendste Vertreter des Philanthropinismus, der „deutsche Apostel Rousseau's" war

1. Joh. Bernhard Basedow (1723—90).

A. Leben und Hauptwerke.

B. war geboren zu Hamburg, studierte in Leipzig Theologie, wurde später Hauslehrer, dann Professor der Moral an der Ritterakademie zu Soröe (Seeland), 1761 an das Gymnasium zu Altona versetzt. Seine freien Ansichten, sowie religiöse Streitigkeiten, namentlich mit dem bekannten Hauptpastor Götze in Hamburg führten zu seiner Entlassung.

Das Erscheinen des „Emil" begeisterte ihn zu dem Gedanken, der Reformator des Erziehungswesens in Deutschland, ja von ganz Europa zu werden. 1768 erschien daher seine „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt", worin er den Plan seiner Schulreform darlegte und zugleich ein Elementarbuch in Aussicht stellte, welches den dringendsten Bedürfnissen der Schule abhelfen werde.

Basedow's Ideen fanden das lebendigste Interesse der gebildeten Welt und reiche Geldunterstützung. 1770 erschien als 1. Bestandteil seiner elementarischen Bibliothek sein Methodenbuch, in welchem er seinen Plan zur Verbesserung des Schulwesens in weiterer Ausführung

entwickelte, und schon 1771 wurde er vom Fürsten Leopold Friedrich Franz nach Dessau berufen, um seine Ideen in die Praxis umzusetzen. —

Hier erschien zunächst sein „Elementarwerk" in 4 Bänden (1774), der „orbis pictus des 18. Jahrh." — für den Gebrauch der Kinder bestimmt, welches die Anfangsgründe des gesamten Wissens ausführlich darlegte (mit Kupferstichen von Chodowiecki). —

Dem Normalbuche folgte im gleichen Jahre die Normalschule — das Philanthropin, eine Schule mit Internatseinrichtung, in welcher nach den Basedow'schen Grundsätzen „die Reichen für Geld zu Menschen, die Ärmeren für wenig Geld zu Lehrern" gebildet werden sollten.

1776 wurde ein öffentliches Examen abgehalten, welches die besten Resultate ergab. — Trotzdem hatte die Anstalt nur kurzen Bestand. Basedow war zwar nicht ohne Begeisterung für seinen Beruf, aber zu einer gewissenhaften Lehrthätigkeit nicht geeigenschaftet und kein erziehliches Vorbild, wankelmütig und einseitig, eingebildet und unverträglich, dazu zum Trunke geneigt.

Schon 1778 sah er sich genötigt, zurückzutreten, lebte dann abwechselnd in Leipzig, Dessau, Halle und Magdeburg und starb 1790. („Ich will seziert sein zum Besten meiner Mitmenschen").

Das Philanthropin gieng 1793 gänzlich ein. —

B. Wirksamkeit im Philanthropin.

1. Lehrgegenstände waren alle Fächer der Gymnasien und Realschulen, freilich mit entschiedener Bevorzugung des Modernen und praktisch Nützlichen. Für das Altertum hatte man wenig Sinn und Verständnis. — Der Religionsunterricht wurde ohne Rücksicht auf eine bestimmte Konfession erteilt.

2. Lehrverfahren.

a) In diesem folgten die Philanthropisten der Hauptsache nach den von Ratichius, Comenius, Locke, Rousseau ꝛc. aufgestellten Regeln, verfielen aber in den schon bei Ratichius hervorgetretenen Fehler, die objektive Methode zu überschätzen.

b) Dies veranlaßte sie auch zu einer auffallenden Abweichung von Rousseau, indem sie im Vertrauen auf ihre Kunst glaubten, den Unterricht beliebig verfrühen und beschleunigen zu können. (Basedow's Töchterchen Emilie als Wunderkind.)

c) Sie wollten den Kindern alles Lernen möglichst leicht machen, ihm jede Anstrengung ersparen, was vielfach zu oberflächlicher Tändelei führte. (Spiele mit gebackenen Buchstaben, um lesen zu lernen.)

3. Die Disziplin war eine milde und liebevolle. Körperliche Züchtigung ist unstatthaft. Strafmittel: Geldbußen, Schildwachstehen, zeitweise Ausschließung aus der Gemeinschaft. Belohnungsmittel: Fleißbillete, Orden, goldene Punkte auf einer

Meritentafel. (Locke's Einfluß in Bezug auf Pflege der Ehrliebe. — Berührung mit den Jesuiten).

4. Weit wichtiger und vernünftiger ist der Einfluß Locke's in Bezug auf die Körperpflege. (Bequeme, schlichte Kleidung, Spaziergänge und regelmäßige Leibesübungen, als Tanzen, Reiten, Hobeln, Drechseln, Dreschen rc.)

Als Lehrer am Philanthropin wirkten noch: Salzmann, Campe, Wolke, Trapp, Olivier rc.

§. 40.

2. Christ. G. Salzmann (1744–1811)

wirkte 3 Jahre als Religionslehrer am Philanthropin zu Dessau und gründete dann 1784 eine ähnliche Anstalt zu Schnepfenthal bei Gotha — das einzige philanthropische Institut, das bis heute noch besteht.

Salzmann war ohne Zweifel der bedeutendste Praktiker unter den Philanthropisten, ausgezeichnet durch Besonnenheit, Mäßigkeit, Ausdauer und väterlichen Sinn.

Aber auch als Schriftsteller ist Salzmann bekannt durch

1) sein „Krebsbüchlein" (1780), eine ironische Anweisung zu schlechter Kinderzucht.

2) „Ameisenbüchlein (1806), Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher."

3) Einige moralische Erzählungen und Abhandlungen, z. B. „der Himmel auf Erden"; — „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder." (Nachahmung von Rousseau's Emil.)

3. J. Heinrich Campe (1746—1818)

wirkte von 1777 an auf kurze Zeit am Philanthropin zu Dessau, später in Hamburg, zuletzt in Braunschweig, † 1818. —

Er ist der hervorragendste Schriftsteller des Philanthropinismus mit einer einseitigen Richtung auf das materiell Nützliche. Bezeichnend ist sein Ausspruch: „Das Verdienst dessen, der den Kartoffelbau bei uns eingeführt oder dessen, der das Spinnrad erfunden hat, ist größer, als das des Dichters der Ilias und der Odyssee."

a) Auf dem Gebiet der pädagogischen Theorie ist sein Hauptwerk: Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens (16 Bände).

b) Auf dem Gebiete der Jugendliteratur: seine Reisebeschreibungen, insbesondere seine Bearbeitung von Defoes Robinson Crusoe. Campe legte mit Salzmann den Grund zu den jetzt

so zahlreichen „Jugendschriften". — Jedoch leiden seine Kinderschriften vielfach an pedantischer Reflexion, Schwatzhaftigkeit und Nüchternheit.

c) Sprachliche Werke: Wörterbuch der deutschen Sprache (5 Bände).

Unter den Lehrern in Schnepfenthal soll noch besonders erwähnt werden:

4. Guts-Muths (1759—1839),

war zuerst Hauslehrer des berühmten Geographen Karl Ritter, dann, als sein Zögling in Schnepfenthal eintrat, Lehrer an dieser Anstalt.

a) Er war der erste, der die Turnkunst behufs pädagogischer Verwertung zu einem vollständigen System ausbildete in seiner „Gymnastik für die Jugend."

b) Auch den geographischen Unterricht hat er gefördert durch sein „Lehrbuch der Geographie" (1810) und eine „Methode des geographischen Unterrichts" (1835).

5. Zur Kritik:

a. **Würdigung** des Philanthropinismus: 1) Er suchte die Pädagogik zur Wissenschaft, das Unterrichten zur Kunst zu erheben (daher von großem Einfluß auf die Lehrerbildung.)

2) Er schuf bessere Lehrbücher.

3) Er verschaffte der körperlichen Ausbildung Geltung.

4) Er suchte das Lernen zu erleichtern und die Schulstuben zu heiteren Sitzen der Gesundheit und des Frohsinnes zu machen.

b. **Schattenseiten:** 1) Eine einseitige Erziehung zur „Glückseligkeit" mit Vernachlässigung wahrhaft religiöser Bildung.

2) Die einseitige Betonung des Nützlichen und Praktischen (Utilitarismus, Eudämonismus).

3) Die Philanthropen verkennen den Segen der anstrengenden Arbeit, und ihre Unterrichtsweise neigte teilweise zu Tändelei und Künstelei.

4) Die bloße Anwendung der Mittel des Ehrtriebes führt zu einer laxen Schulzucht.

Urteil Herders: „Mir kommt alles erschrecklich vor wie ein Treibhaus oder wie ein Stall voll menschlicher Gänse, und ihm (Basedow), den ich persönlich kenne, möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geschweige Menschen."

c) Vergleichung des **Philanthropinismus** mit dem **Pietismus**.

I. Gemeinsames: Die Richtung auf das Nützliche, die Vorliebe für die Realien; — die Betonung der Leibespflege; — das Streben nach Verbesserung der Unterrichtsmethode.

II. Abweichendes: Das positive Christentum Franke's und die Naturreligion und der Vernunftglaube Basedow's; — Franke's Demut und Bescheidenheit und die selbstgefällige Reklame Basedow's; — Franke's barmherzige

Liebe für Waisen und Armenkinder, Basedow's Wirken für vornehme Leute um hohe Pensionszahlungen. — Die Pietisten wollen nur naheliegende Fehler bekämpfen, die Philanthropisten wollen eine durchgreifende Umgestaltung der Erziehung und der menschlichen Gesellschaft. —

4. Die Volksschule im Zeitalter der Aufklärung. (Ende des 18. Jahrh.)

§. 40.

a) Allgemeines.

Die Thätigkeit der Philanthropisten galt zum größten Teile nicht der eigentlichen Volksschule, sondern der Bildung der höheren und mittleren Stände. Aber die Bewegung, welche sie auf dem Gebiete der Pädagogik hervorgerufen hatten, konnte an der Gestaltung der Volksschule nicht spurlos vorübergehen. Neben dem Philanthropinismus der Pädagogen war es sodann der aufgeklärte Despotismus regierender Fürsten, welcher teils aus nationalökonomischen, teils aus allgemein humanitären Gründen die Volksbildung auf das kräftigste förderte. Durch dieses energische Eingreifen der Staatsgewalt wurde die Volksschule einer äußeren Neugestaltung entgegengeführt; ja es läßt sich das Volksschulwesen im modernen Sinne, insofern man darunter „den durch die Staatsverwaltung prinzipiell als notwendig erkannten und durch die Anstalten der Verwaltung (im weitesten Sinne) öffentlich dargebotenen Elementarunterricht" versteht, im allgemeinen als eine Schöpfung dieser Periode bezeichnen. Die Grundlagen dieser neuen Schulorganisation sind:

1) Das staatliche Schulregiment und die vom Staate angeordnete Schulaufsicht.

2) Die der Gemeinde oder der Grundherrschaft auferlegte Pflicht der Schulerrichtung und -erhaltung.

3) Die fachmäßige Ausbildung der Lehrer und die Feststellung der Pflichten und Rechte ihres Lehramts.

4) Die allgemeine Schulpflichtigkeit und der daraus folgende Schulzwang. —

Die nach diesen Gesichtspunkten sich vollziehenden Reformen werden selbstverständlich nicht in allen Staaten Deutschlands in gleichmäßiger Weise und in gleichmäßigem Fortschritte bestätigt. —

An der Spitze der Volksschulorganisation stehen in dieser Periode die beiden Staaten Preußen und Oesterreich unter den beiden großen Kriegsgegnern Friedrich II. und Maria Theresia.

§. 41.

b) Die Volksschule in Preußen.

Nach geringen Anfängen im 16. und 17. Jahrhundert unter den Kurfürsten Joachim II. und Johann Georg, sowie unter dem großen Kurfürsten Friedrich Wilhelm (1640—88) ist eigentlich erst König Friedrich Wilhelm I. (1713—40) der Vater des preußischen Volksschulwesens geworden (Einfluß des Pietismus). Unter seinen Verordnungen sind hervorzuheben:

1) Die Schulordnung von 1717, — Einführung der allgemeinen Schulpflicht.

2) Der Einrichtungsplan der Landschulen im Königreich Preußen (Principia regulativa) von 1736, wodurch er dem Landschulwesen in Ostpreußen und Litthauen eine feste und bestimmte Gestalt gegeben hat. (Dotationsbestimmungen für die Volksschule).

Friedrich II. (1740—1786), obgleich ein Freund der naturalistischen Aufklärung, hielt in seinen Verordnungen den christlichen Grund der Schule im Sinne der pietistischen Reformbestrebungen aufrecht. Unter ihm erschien

das General-Landschulreglement v. J. 1763, die erste Schulordnung für die preußische Gesamtmonarchie, verfaßt von dem Konsistorialrat Hecker. Es enthält in 26 Paragraphen Bestimmungen über Schulpflicht (5.—13. J.), Schulzeit (auch Sommerschulen), Schulgeld, Schulversäumnisse, Lehrbücher, Schuldisziplin, fordert geprüfte Lehrer und eine gewissenhafte Schulinspektion durch die Geistlichen.

Zur Ergänzung der genannten Schulordnung für das kathol. Schulwesen in der Preußen einverleibten Provinz Schlesien diente

das Landschulreglement für die Katholischen in Städten und Dörfern 1765, verfaßt von dem Abte zu Sagan, J. Felbiger (s. u.).

Friedrich Wilhelm II. (1786—97) und sein strenggläubiger Minister Wöllner suchten der unterdessen im Lande herrschend gewordenen Aufklärung einen Damm zu setzen. Im übrigen enthält das 1794 erschienene allgemeine Landrecht sehr weittragende Bestimmungen bezüglich der Schule, indem es die niederen und höheren Schulen als Staatsanstalten erklärt und die Grundbestimmungen zu einem ganzen Rechtssystem über das Unterrichtswesen feststellt, welche in Preußen bis heute maßgebend geblieben sind.

Fr. Eberhard von Rochow, als Vertreter des Philanthropinismus in Preußen.

1) Sein Leben: Geb. 1734 zu Berlin, machte als Offizier den 7jährigen Krieg mit, wurde bei Lowositz (1756) verwundet, in Leipzig geheilt, wo er mit Gellert bekannt wurde. Nach einer abermaligen Verwundung bei Prag (1757) nahm er den Abschied und widmete sich der Verwaltung und Verbesserung seiner Güter zu Reckahn, Gettin und Krahne bei Brandenburg. Betrübt über die Unwissenheit seiner Gutseingesessenen, faßte er den Plan zu einem besseren Unterricht des Volkes und widmete sein Leben der Volksbeglückung als Philanthrop im besten Sinne des Wortes. † 1805.

2) Seine Schriften.

a) Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute (1772). Es sind 16 Vorträge, welche den Lehrer befähigen sollen, gut zu unterrichten. Zur Verbesserung der Schulen fordert er

1) gebildete Lehrer — keine Handwerker oder unwissende Bediente,
2) bessere Besoldung (wenigstens 100 Thaler nebst Wohnung, Garten, Feuerung 2c.),
3) in 2 Klassen geteilte Schulen mit höchstens 6 Unterrichtsstunden täglich,
4) entsprechend eingerichtete Schulgebäude,
5) Konzentration des Unterrichts. (Mit dem Lesen und Schreiben sind Religion und die Kenntnis faßlicher und gemeinnütziger Wahrheiten zu verbinden).

b) Der Bauernfreund (2. Aufl.: „Kinderfreund“), ein Lesebuch für Landschulen (1776) — zur Ausfüllung der Lücke zwischen Fibel und Bibel — das erste Schullesebuch, außerordentlich beifällig aufgenommen und vielfach nachgeahmt; enthält verständliche Lesestücke mit Rücksicht auf ländliches und bürgerliches Leben.

3) Seine Schule zu Reckahn, als Musterschule für die Dorfschulen in Norddeutschland, gegründet 1773; Lehrer und Leiter derselben war Heinr. Jul. Bruns, † 1794. (Seine von Rochow gesetzte Grabschrift: „Er war ein Lehrer“). Die Schule erlangte großen Ruf und wurde viel besichtigt von Lehrern, Geistlichen, selbst fürstlichen Persönlichkeiten, um die Schuleinrichtungen kennen zu lernen.

Rochow selbst war mit thätig in der Aufstellung der Lehrpläne, — (Katechesierübungen mit Bruns). —

Die Schulbildung ist bei R. wesentlich Bildung des Verstandes und der Sprache; aus ihr erhoffte er die guten Grundsätze und die guten Handlungen. Grundsätze im Unterricht:

1) Der erste Unterricht der Kinder sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Dem eigentlichen Bücherunterricht gehen leichte und

angemessene Gespräche mit dem Kinde (Sprach- und Denkübungen) voraus.

In der Oberklasse — Konzentration des Unterrichts, z. B. beim Lesen Rechtschreiben und Naturkunde.

2) Die Kinder sollen nichts auswendig lernen, was sie nicht verstehen.

3) Dem eigentlichen Religionsunterrichte gehen sittliche Belehrungen voraus. Die Religion soll immer als Sache des Verstandes und Herzens zugleich behandelt werden. (An die Stelle des positiven Religionsunterrichts tritt im wesentlichen allgemeine Sittenlehre).

4) Besonders sind die Verstandesübungen zu pflegen, worin die Kinder lernen, die Dinge in gewisse Klassen zu ordnen und sich allgemeine Hauptbegriffe zu bilden.

5) Die Unterrichtsform ist die katechetische.

4) Zur Kritik. **Vorzüge:** 1) Rochow's Bestrebungen zeigen eine seltene Uneigennützigkeit; sein edles Wirken verdient daher volle Bewunderung. (Vater der evangelischen Dorfschule Norddeutschlands — „Pestalozzi der Mark.")

2) Er ist der Begründer der Denk- und Sprachübungen als Vorbereitung für den Unterricht, — sowie des Schullesebuchs.

3) Er betonte die naturwissenschaftlichen („gemeinnützigen") Kenntnisse auch für die Elementarschule.

Mängel: Einseitige Beförderung der Verstandesbildung. gegenüber der Gemütsbildung (dies zeigt sich besonders im Religionsunterricht).

§. 42.

c) Die Volksschule in Österreich.

Auch die katholischen Länder Deutschlands wurden von den Ideen der Aufklärung stark beeinflußt, und die pädagogischen Reformbestrebungen des 18. Jahrhunderts brachten auch in die katholischen Volksschulen einen merkwürdigen Aufschwung. Dies zeigt sich besonders in Oesterreich an den Reformen unter Maria Theresia (1740—90), welche sich, namentlich nach dem unglücklichen siebenjährigen Kriege die geistige Hebung des Volkes angelegen sein ließ.

Vor und während der ersten Regierungszeit Maria Theresia's war es mit der Volksschule in Oesterreich schlecht bestellt. Die bestehenden Piaristenschulen waren nicht ausreichend. Die spärlich errichteten Pfarr-(Küster-)schulen waren schlecht besucht, die Lehrer ungebildet, das Volk ohne Interesse für die Schule. Erst als die Thätigkeit der Philanthropisten die Aufmerksamkeit weiterer Kreise auf sich zog, dachte man auch in Oesterreich an Schulreformen.

Die erste Anregung ging vom Fürstbischof Firmian in Passau aus (1769) durch ein an die Kaiserin gerichtetes Promemoria. 1771 wurde in Wien eine Normalschule (Musterschule, zugleich zur Ausbildung von Lehrern dienend) errichtet unter Leitung des Rektors J. Meßmer, ferner eine Landesschulkommission eingesetzt.

Die kühnen und radikalen Verbesserungsvorschläge des Staatsministers Joh. Anton Graf v. Pergen (1770) (Sonderung der Volks- und Mittelschulen, Aufsicht und Leitung aller Schulanstalten durch den Staat, Ausschluß der Ordensgeistlichen vom Lehramt) kamen nicht zur Ausführung. Erst die mehr gemäßigten Reformbestrebungen des Abtes J. Ignaz v. Felbiger erfreuten sich der Anerkennung der Kaiserin und gelangten zur wirklichen Durchführung.

Jos. Ignaz v. Felbiger (1724—1788).

A. Leben. Sohn eines Postmeisters zu Breslau, widmete sich dem geistlichen Stande, trat 1746 in den Orden der regulierten Chorherren zu Sagan und wurde 1758 Abt des Stiftes. Hier wendete er seine Aufmerksamkeit besonders dem Schulwesen zu, reiste 1762 nach Berlin, um die Realschule und das Lehrerseminar Hecker's kennen zu lernen. Dort befreundete er sich besonders mit der Hähn'schen Literal- und Tabellarmethode, für deren weitere Verbreitung er angelegentlichst wirkte. Durch das von ihm verfaßte „General-Landschulreglement für die Römisch-Katholischen" in Schlesien 1765, sowie durch die Begründung mehrerer Lehrerseminarien (Breslau 1765) wurde er zunächst der Reformator des schlesischen Volksschulwesens.

1774 wurde er nach Wien berufen behufs Reorganisation des deutschen Schulwesens. Als „Generaldirektor des Schulwesens für die österreichischen Staaten" bearbeitete er 1774 die „allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen", für das österreichische Schulwesen von epochemachender Bedeutung.

Nach dem Tode Maria Theresia's (1780) trat Felbigers Einfluß mehr in den Hintergrund; der Kaiser Joseph II. enthob ihn seiner Stelle; Felbiger † als Propst zu Presburg 1781.

B. Felbiger's Reformen bezogen sich

1) auf die Schulorganisation; nach dem Schulplan werden unterschieden:

a) die Trivialschulen in allen Städten und Dörfern, worin Religion, deren Geschichte, Sittenlehre, Lesen und Schreiben, die 4 Spezies und die einfache Regel de Tri zu lehren seien.

b) Hauptschulen in jedem größeren Distrikt, mit erweitertem, dem Mittelstande angepaßtem Lehrplane.

c) eine Normalschule in jeder Provinz (zugleich für Lehramtskandidaten bestimmt).

2) auf die Methode. Das Eigentümliche der neuen Lehrart bestand in folgenden Punkten:

a) im Zusammenunterricht und Zusammenlernen gegenüber dem bisherigen Einzelunterrichte, wornach sich der Lehrer immer nur mit einem Kinde beschäftigte,

b) im Zusammenlesen (Chorlesen),

c) im Tabellarisieren, } s. Hähn in Berlin.

d) in der Buchstabenmethode, }

e) im Katechisieren (Übereinstimmung mit Rochow.)

C. Seine Schriften: Unter denselben sind besonders hervorzuheben:

1) Seine pädagogische Hauptschrift: „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute. Sagan 1768." — zur Instruktion der Lehrer über die neue Lehrweise geschrieben; — die erste katholische Volksschulkunde.

2) Eine Reihe von eigentlichen Schulschriften, darunter: „Römisch-katholischer Katechismus" (1765), „Neueingerichtetes Buchstabier- und Lesebüchlein" (1769) &c.

Unter den Anhängern und Gesinnungsgenossen Felbigers ragt hervor

Ferdinand Kindermann (1740—1801):

a) wirkte seit 1771 als Pfarrer zu Kaplitz (Böhmen), wurde wegen seiner Verdienste um das Schulwesen in Böhmen von Maria Theresia geadelt mit dem bedeutsamen Namen „Ritter von Schulstein"; starb als Bischof von Leitmeritz.

b) 1) Er hat das Verdienst, Felbiger's Schulreform auch in Böhmen zur Durchführung gebracht zu haben.

2) Er war es, der zuerst die Verbindung des Industrieunterrichts (Baumzucht, Gartenkultur, Seidenbau, Stricken, Nähen, Spinnen) mit der Volksschule anstrebte und durchführte.

Felbiger und Kindermann sind die hervorragendsten pädagogischen Praktiker der katholischen Volksschule in der „Theresianischen Zeit." Als **Verdienst** darf ihnen im allgemeinen angerechnet werden:

1) daß sie in der Zeit der Aufklärung die Idee der christlichen Volksschule festhielten,

2) daß sie in toleranter Annäherung an die Fortschritte des protestantischen Schulwesens in Norddeutschland eine Reform der Lehrmethoden und der Disziplin in der Volksschule der katholischen Staaten teils durchführten, teils anregten.

Zu **bemängeln** ist die strikte Durchführung der Tabellar- und Literalmethode (mehr Manier als Methode), welche die Gefahr in sich schloß, bald zum geisttötenden Mechanismus und Schlendrian herabzusinken, die daher auch bald wieder aus den Schulen verschwand.

§. 43.

d) Außer Oesterreich waren in der 2. Hälfte des vorigen Jahrhunderts auch andere katholische Staaten auf Verbesserung ihres Volksschulwesens eifrigst bedacht, so Bayern, Würzburg-Bamberg, Mainz, Münster ꝛc.

Bayern. Die Reform der Volksschule knüpft sich hier besonders an den Namen des Benediktiners **Heinrich Braun** (1732—92), welcher unter Max Joseph III. 1765 nach München berufen wurde und hier als Professor der deutschen Sprache, als Schriftsteller und Schulleiter eine äußerst rege Thätigkeit entfaltete. Von ihm stammt

a) der im Auftrag des Kurfürsten ausgearbeitete „Schulplan" v. J. 1770, welcher unter anderem die Klassenpensen der Trivialschule genauer festsetzte, neue Lehrbücher, in der Normalschule zu München vorgebildete und eigens examinierte Lehrer forderte ꝛc.

b) Die „churfürstliche Schulordnung" v. J. 1778, durch welche die Felbiger'sche Schulreform (mit Ausnahme der „Sagan'schen Methode") auch in Bayern zur Einführung gelangte. Zur Unterstützung und Durchführung der Schulreform schrieb Braun

c) eine Reihe von pädagogischen und Schulschriften, worunter die wichtigsten:

1) „Unterricht für Schullehrer" (ähnlich wie die Felbiger'sche Schulkunde ein Buch zur Instruktion für den Lehrer).

2) „Gedanken über die Erziehung und den öffentlichen Unterricht in Trivial-, Real- und lateinischen Schulen."

3) Anleitungen: zur deutschen Sprachkunst (1772), zur deutschen Briefkunst (1770); Anfangsgründe der Rechenkunst (1770) ꝛc.

Braun's Thätigkeit endete i. J. 1781, als unter dem Kurfürsten Karl Theodor die Leitung des Unterrichtswesens in Bayern den Klostergeistlichen übertragen wurde.

Würzburg-Bamberg. In diesen damals vereinigten Fürstbistümern machte sich zunächst der Fürstbischof Adam Friedrich von Seinsheim um die Volksschule verdient durch Einführung der allgemeinen Unterrichtspflicht, durch Begründung eines Schullehrerseminars in Würzburg (1771), sowie durch den Erlaß einer Schulordnung für die niederen Stadt- und Landschulen des Hochstifts v. J. 1774. In seinem Testamente vermachte er 20000 fl. „zur besseren Einrichtung des Schulwesens in Stadt und Land," welche von seinem edlen, für Volksbildung und Unterrichtsfortschritt begeisterten Nachfolger Franz Ludwig von Erthal (1779—95) zur Errichtung eines Lehrerseminars in Bamberg (1791), sowie zur Hebung der Volksschulen, zu materieller Besserstellung der Lehrer ꝛc. verwendet wurden.

§. 44.

e) Entstehung der Lehrerbildungsanstalten.

Das größte Hindernis aller Schulverbesserungen war der Mangel an gebildeten Lehrern. Um demselben abzuhelfen, wurden schon Ende des 17. Jahrhunderts vereinzelte Versuche gemacht, indem man namentlich an Waisenhäusern oder anderen Anstalten Einrichtungen

zur Ausbildung von Lehrern traf [so am Waisenhaus zu Wesel (1687), an der Schule zu Kloster Bergen bei Magdeburg (1736)]. Auch Frankes „Seminarien" für Studierende (1696 und 1707) sind den Anfängen des Lehrerbildungswesens beizuzählen.

Das Verdienst, der Lehrerbildung in weiterem Maßstabe Bahn gebrochen zu haben, hat jedoch J. Hecker, der im Jahre 1748 mit seiner Realschule in Berlin ein Schullehrerseminar verband, welches 1753 zur (ersten) staatlichen Lehrerbildungsanstalt erhoben wurde. —

Die Zeit der Aufklärung brachte sodann in rascher Folge eine sehr beträchtliche Zahl von Seminargründungen, u. a. Hannover 1751, Breslau (katholisch 1765, protestantisch 1767), Karlsruhe 1768, Würzburg 1771, Halberstadt 1778, Gotha 1780, Dresden 1785, Weimar 1788, Bamberg 1791, Weißenfels 1794, Dessau 1795.

Viele dieser Anstalten waren damals freilich noch bloße Anhängsel anderer Schulanstalten, z. B. von Waisenhäusern, Realschulen oder Gymnasien und lieferten nur einen Bruchteil der nötigen Lehrer; doch war damit die Basis zu einer gedeihlichen Weiterentwickelung der Lehrerbildung geschaffen.

§ 45.

f) Methodik und Lehrmittel der Volksschule.

Die pädagogischen „Neuerer" des 17. und 18. Jahrhunderts suchten die unterrichtliche Thätigkeit zur „Unterrichtskunst" zu erheben und haben dadurch erst eine eigentliche Methodik des Unterrichts begründet. Daher finden wir auch gerade auf methodischem Gebiete in dieser Periode vielfachen Fortschritt, der freilich der allgemeinen Volksschulpraxis infolge der mangelhaften Lehrerbildung nur in sehr beschränktem Maße zu gute kam.

1. Religion.

Protestanten: a) Im 17. Jahrhundert entstanden eine große Zahl von Schriften, teils für Schüler, teils für Katecheten, welche alle dazu dienen, das Verständnis des Katechismus zu vermitteln, z. B. das „Nürnberger Kinderbüchlein" 1625, ferner die vielverbreitete „kleine Katechismusschule" von Gesenius 1631 2c.

b) Die Pietisten suchten den Religionsunterricht für Herz und Leben fruchtbar zu machen. Tonangebend war Spener's „Einfältige Erklärung der christlichen Lehre" 1677 2c.

c) Der Rationalismus suchte das spezifisch Christliche und noch mehr das Konfessionelle immer mehr abzuschwächen und auf allgemein moralische Wahrheiten zu beschränken. Der Lutherische Katechismus wurde durch neue Landes- und Provinzialkatechismen und durch Privatkatechismen verdrängt, z. B. von Basedow, Salzmann, Seiler 2c.

Katholiken: Hier zeigt der Religionsunterricht einen weit stetigeren Charakter. Der Inhalt der Katechismen ist stets dem Dogma angepaßt und bewahrt den streng konfessionellen Charakter.

Der größere und kleinere Katechismus von Canisius ist noch immer in Gebrauch; daneben erscheinen der größere Katechismus des Kardinals Bellarmin (1603), sowie in einzelnen katholischen Ländern sogenannte Landeskatechismen, z. B. der Sagan'sche Katechismus von Felbiger rc.

2. Lesen.

a) Die älteste, schon im Altertum und im ganzen Mittelalter bis in unser Jahrhundert hinein herrschende Lesemethode war die Buchstabiermethode, bei welcher nicht der Laut, sondern der Name des Buchstaben gesprochen und sodann das Wort rein mechanisch zusammengelesen wird (ha—o—ce—ha = hoch).

b) Ein — wenn auch nur geringer — Fortschritt zum Bessern war die „Syllabiermethode" von Zeidler (1700), welcher von einer methodisch geordneten Anzahl Silben ausgieng, um den Laut der Konsonanten zugleich mit einem Vokale einzuüben. Diese Methode wird auch von Rektor Venzky („Erleichtertes Lesebüchlein", 1721) und Julius Hecker (1750) vertreten.

c) Wesentliche Erleichterung verschaffte erst die Lautiermethode, welche zwischen Laut und Buchstabenname unterscheidet und jeden Laut ohne Hilfslaut in vollkommener Reinheit aussprechen läßt.

Schon von Ickelsamer im 16. Jahrhundert (s o.) begründet, wurde sie im 18. Jahrhundert durch Hoffmann in München (1780) neu erfunden, durch Olivier und Krug eigentümlich modifiziert und theoretisch begründet, aber erst im 19. Jahrhundert (durch Stephani) in die Volksschule eingeführt. —

Der Lesestoff in der Schule wurde noch lange nach der Reformation nur aus Bibel und Katechismus entnommen, bis v. Rochow (1776) das erste Lesebuch für die Volksschule verfaßte (moralisierend-belehrende Tendenz).

3. Schreiben. Der Schreibunterricht des 17. und 18. Jahrhunderts bestand noch aus einem mechanischen Vor- und Nachschreiben. An dessen Stelle trat später die genetische Methode, welche schon 1764 eine theoretische Begründung fand in: Elementa Kalligraphiae von Albrecht in Nürnberg. — Erst nach und nach tritt an die Stelle des Vorschreibens in die Schülerhefte eine einzige Vorschrift an der Wandtafel, wodurch erst ein Klassen-Schreibunterricht ermöglicht wird. — Schön- und Rechtschreiben waren noch verbunden; der Stoff wurde zumeist der Bibel entnommen; eine methodische Behandlung der Orthographie wurde erschwert durch den seit Erfindung der Buchdruckerkunst sich entspinnenden Kampf zwischen der historischen und phonetischen Schreibart.

4. Rechnen. Das Rechnen erhält während dieser Periode erst allmählich eine obligatorische Stellung in der Volksschule. — Zahlreiche Rechenschriften — im 17. Jahrhundert über 300, im 18. Jahrhundert über 400 — folgen der schon von Ryse im 16. Jahrhundert eingeschlagenen Bahn. — Hervorzuheben sind die am weitesten verbreiteten Rechenwerke von Pescheck (um 1736). Der Rechenunterricht befindet sich noch völlig in der Periode des Mechanismus, wenn auch bereits Basedow, Trapp, Busse (1779), Rochow, Villaume (1777

bis 83), Overberg (1793) für eine Reform des Rechenunterrichts eintraten.

5. Singen. Der Gesang wurde seines kirchlichen Zweckes halber schon von allem Anfang an in der Volksschule gepflegt. Der Methodik des Gesangunterrichts wird jedoch erst seit Pestalozzi die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt.

6. Die Realien.

a) Geographie. Trotz der Anregung, welche Comenius zur Aufnahme des erdkundlichen Unterrichts in den Lehrplan der Volksschule gab, und trotz der vereinzelten Versuche, die im Schulmethodus sowie im Lehrplan Frankes zur Verwirklichung dieser Idee gemacht wurden, findet dieser Gegenstand erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine allgemeinere Beachtung, tritt aber meist nur in Verbindung mit dem Leseunterricht auf und beruht auf bloßem Auswendiglernen.

Rousseau und die Philanthropisten empfehlen den synthetischen Lehrgang (von der Heimat zur Fremde) gegenüber dem an den Schulen gebräuchlichen analytischen.

Um 1715 bearbeitete J. B. Homann in Nürnberg den ersten Schulatlas.

Verbreitete Leitfäden waren: Joh. Hübners „kurtze Fragen aus der alten und neuen Geographie (1726)", Gatterers „Abriß der Geographie (1775)" etc.

b) Geschichte. Auch der Geschichtsunterricht erhält erst Ende des 18. Jahrhunderts im Kreise der Volksschulfächer einige Berücksichtigung. — Einen lebendigeren, anschaulichen Betrieb fordern zuerst die Philanthropisten (Basedow, Salzmann). Trapp benützte Geschichtsbilder und ließ Tabellen anlegen; K. Frd. Becker schrieb (1795) seine berühmte „Weltgeschichte für Kinder und Kinderlehrer".

c) Naturkunde. Comenius und Herzog Ernst d. Fr. fordern auch für die Volksschule einen auf Anschauung gegründeten naturkundlichen Unterricht; jedoch der Mangel an Veranschaulichungsmitteln, sowie die mangelhafte Lehrerbildung waren fast unüberwindliche Hindernisse für einen wirklichen Betrieb des Gegenstandes. —

Als literarische Hilfsmittel kommen in Betracht: der auf Anregung des Herzogs Ernst herausgegebene „Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen" (1656); Rochow's „Kinderfreund", Raffs „Naturgeschichte für Kinder" etc. — Für die realistischen Fächer insgesamt bearbeitete Junker (1787) sein „Handbuch der gemeinnützigen Kenntnisse für Volksschulen".

5. Periode: Die Erziehung der neuesten Zeit von Pestalozzi bis zur Gegenwart. (Von 1800—x).

§. 46.

So vielfach auch einzelne Prinzipien der Aufklärungspädagogik noch im 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart ihre Fortwirkung zeigen, so ist der Unterschied zwischen den pädagogischen Anschauungen des 18. und des 19. Jahrhunderts doch nicht zu verkennen. Als charakteristische Unterschiede seien hervorgehoben:

1. Während das Ziel der Aufklärungspädagogik einseitig auf Aufhellung des Verstandes gerichtet war, dringt unser Jahrhundert in seinen besten pädagogischen Vertretern auf Gemüts- und Willensbildung als Mittelpunkt der Erziehung.

2. Während der Zeitgeist des 18. Jahrhunderts dazu gekommen war, den Zögling als ein isoliertes Individuum anzusehen und die Verpflichtungen desselben zur Gesamtheit, der er angehört, zu übersehen (abstrakt menschliche Erziehung), betrachtet die Pädagogik unserer Zeit neben der Entwicklung der Individualität auch die Einführung des Individuums in seine Verpflichtung gegen die Gattung und gegen das göttliche Gesetz als ihre Aufgabe (christlich-humane Erziehung).

3. Dem kosmopolitischen (weltbürgerlichen) Ideal der Aufklärung stellt die moderne Pädagogik das nationale Prinzip gegenüber.

4. Während die Pädagogik der Aufklärung sich von aller Tradition loszulösen und das Heil in der Erfindung völlig neuer Prinzipien und Methoden suchte, nimmt das 19. Jahrhundert — wenigstens nach Pestalozzi — mehr Rücksicht auf die historische Entwickelung der Erziehung und des Unterrichts und sucht die Bildungsarbeit historisch zu fundieren. (Entstehung einer Geschichte der Pädagogik.)

§. 47.

Als bahnbrechender Pädagog der neueren Richtung ist zu betrachten:

Joh. Heinr. Pestalozzi (1746—1827).

A. Sein Leben.

I. Seine Jugend.

1. Geboren am 12. Januar 1748 als Sohn eines Arztes zu Zürich, verlor er in seinem 6. Jahre den Vater und wurde von seiner Mutter und der treuen Magd Bäbeli sorgfältig, jedoch als ein Weiber- und Mutterkind erzogen. Männliche Kraft, Erfahrung und Denkart blieben ihm fern. Die Familienstube beeinflußte seinen Charakter und seine Anschauungen. (Gegensatz zur Jugend Rousseaus). Seit dem 9. Jahre besuchte er jährlich seinen Großvater, einen würdigen Landpfarrer in der Nähe von Zürich, der mit ihm die Dorfschulen und die Hütten der Armen besuchte. So lernte er früh die Eigenart des Volkes kennen.

2. Nachdem er in Zürich die lateinische Schule absolviert hatte, besuchte er das collegium humanitatis (höhere Lehranstalt, besonders für Theologen), wo u. a. Bodmer und Breitinger als tüchtige Lehrer wirkten.

In diese Zeit fällt das Erscheinen von Rousseaus „Emil". Pestalozzi wurde von diesem „unpraktischen Traumbuche" enthusiastisch ergriffen. In schwärmerischer Begeisterung für die Volksbeglückungsideen verläßt er die Theologie (Steckenbleiben in einer Predigt) und will als künftiger Rechtsgelehrter den bürgerlichen Zustand seiner Vaterstadt und seines Vaterlands verbessern.

3. Auch die Jurisprudenz sagte ihm nicht zu. Er entschloß sich nun, sich der Landwirtschaft zu widmen und so auf die einfachste Weise dem Volke nahe zu treten. Nach kurzer Lehrzeit bei dem Landwirt Tschiffeli in der Nähe von Bern erwarb er 1768 im Kanton Aargau (bei dem Dorfe Birr in der Nähe der Habsburg) 100 Morgen dürres Heideland, baute ein Haus darauf und nannte das Gut Neuhof. Er legte hier eine Krappkultur an und fand in Anna Schultheß, der Tochter eines wohlhabenden Züricher Kaufmannes, eine treue und edle Lebensgefährtin.

II. Seine pädagogische Wirksamkeit.

1) In Neuhof. Durch mancherlei Mißgeschick und eigenes Ungeschick mißglückte sein Krappbau, und Pestalozzi sah sich bald in einer ökonomisch bedrängten Lage. Dennoch hatte er den Mut, mit seinem landwirtschaftlichen Betrieb 1775 eine Armenanstalt zu verbinden, die er mit 150 Kindern eröffnete, welche durch Arbeiten (Feldarbeit im Sommer, Spinnen und Handarbeit im Winter) die Unkosten ihrer Erziehung selbst decken sollten. Nach fünfjährigem Bestande mußte die Anstalt (1780) leider aufgelöst werden, und Pestalozzi kam in bitterste Bedrängnis, in der er noch volle 18 Jahre großenteils auf dem Neuhof verbrachte. In dieser Not griff er zur Schriftstellerei und schrieb „Abendstunden eines Einsiedlers" (1780), und „Lienhard und Gertrud" (1781); namentlich durch letzteres Werk wurde sein Name bald berühmt, ohne daß seine äußere Lage wesentlich gebessert wurde. Weitere Schriften aus dieser Zeit sind „Christoph und Else" (1782) im Anschluß an Lienhard und Gertrud, „Figuren zu meinem ABC-Buche" (1797), „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechtes" (1797).

2) In Stanz (1798). Infolge des Einfalls der Truppen Napoleons 1798, welche den widerstrebenden Kantonen die neue französisch-republikanische Verfassung mit Gewalt aufdrangen, war der bezwungene Kanton Unterwalden aufs furchtbarste mitgenommen worden, und Not und Elend herrschten überall. Pestalozzi erhielt hier Gelegenheit, seinen Entschluß „Ich will Schulmeister werden", baldigst auszuführen. Im Herbst 1798 wurde er als Leiter der von der Regierung auf Staatskosten in der Hauptstadt Stanz errichteten Waisenanstalt berufen. Er sammelte hier 80 entsetzlich verkommene Kinder um sich, denen er sich in selbstlosester Liebe aufopferte, für die er nicht nur Vater und Lehrer, sondern auch Mutter und Dienstmagd war. Schon 1799 wurde jedoch das Gebäude durch die von den Österreichern zurückgedrängten Franzosen in ein Lazaret verwandelt, die Waisenanstalt löste sich auf. — (Pestalozzis Erholung auf dem Gurnigel bei Bern.)

3) In Burgdorf (1799—1804). Um der Lehrthätigkeit nicht gänzlich entsagen zu müssen, wirkte Pestalozzi zunächst ein Jahr als Hilfslehrer in der Dorfschule zu Burgdorf unter einem alten neidischen Schulmeister, sodann als Lehrer an der untersten Klasse der Stadtschule, 1800 wurde er der Stifter einer Privaterziehungsanstalt, von ihm in Gemeinschaft mit dem Lehrer Krüsi eingerichtet auf dem Schlosse zu Burgdorf (weitere Gehilfen waren Tobler und Buß). Die Anstalt erregte

bald Aufsehen und erlangte schon nach zwei Jahren die staatliche Anerkennung (erste Glanzperiode Pestalozzis). Hier schrieb er auch sein Hauptwerk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (1801).

4) In München-Buchsee (1804). Da die Regierung 1804 ihm das Schloß Burgdorf aufkündigte, war Pestalozzi gezwungen, seine Anstalt in das Kloster Münchenbuchsee zu verlegen. Dort wurde er wegen seines Ungeschicks in praktischen Dingen genötigt, die äußere Direktion der Anstalt dem Herrn von Fellenberg, der einer Armenschule in dem benachbarten Hofwyl vorstand, zu übergeben. Pestalozzi fühlte sich dadurch gekränkt und verlegte nach Jahresfrist seine Anstalt abermals und zwar nach

5) Iferten (Yverdon) (1805—1825) (2. Glanzperiode). Hier erstieg Pestalozzis Ruhm den höchsten Gipfel; die Zahl seiner Gehilfen war unterdessen durch Ramsauer, Schmid, Niederer ꝛc. gewachsen. Zöglinge aus allen europäischen Ländern, selbst aus Amerika, kamen in sein Institut; Fachleute und hohe Beamte (v. Türk, K. v. Raumer, K. Ritter, Blochmann, H. Schacht ꝛc.) pilgerten nach Iferten, um dort zu lernen und Begeisterung für den Erzieherberuf zu schöpfen; selbst Fürsten besuchten ihn oder erwiesen ihm Aufmerksamkeiten (Alexander v. Rußland, Friedrich Wilhelm III. von Preußen). Aber gerade der Ruhm der Anstalt legte auch den Keim zum Verderben; die große Anzahl der Zöglinge aus aller Herren Ländern mit den verschiedensten Sprachkenntnissen und Bildungsgraden, die außerordentliche Menge störender Besuche, gegen welche Pestalozzi alle mögliche Rücksicht nahm, sodann Zwistigkeiten unter den Lehrern (namentlich dem praktischen Elementarlehrer Schmid und dem Theologen Niederer) führten zu einem bedeutenden Rückgange der Anstalt. Dazu kam noch Pestalozzis praktisches Unvermögen und Mangel an Direktionsgabe, seine Parteinahme (für Schmid) im Lehrergezänke, statt sich über den Parteien zu halten und die Gegensätze auszugleichen. Einzelne Lehrer verließen die Anstalt, und besonders seit dem Tode der vortrefflichen Gattin Pestalozzis (1815) verfiel das Institut mehr und mehr, bis es im Jahre 1825 von seinem Stifter aufgelöst werden mußte.

III. Sein Ende.

Lebensmüde und geistig erschöpft durch so viele bittere Erfahrungen zog sich P. zu seinem Enkel auf den Neuhof zurück. Hier schrieb er seine „Lebensschicksale" und den „Schwanengesang". — Er starb am 17. Februar 1827 zu Brugg (Aargau) und wurde in dem Dorfe Birr bei Brugg begraben.

(Seine Grabschrift — 1846 zum hundertjähr. Geburtstag gesetzt.)

B. Pestalozzis Hauptschriften:

1. Abendstunden eines Einsiedlers (1780), 180 geistreiche Aphorismen über das Wohl und die Erziehung des Menschen, gleichsam Programm und Schlüssel seines späteren pädagogischen Wirkens.

2. Lienhard und Gertrud (1781), ein Buch für's Volk (Dorfgeschichte), das den Schriftstellerruhm Pestalozzis begründete. Es

schildert im echten Volkstone das Elend einer durch gewissenlose Vorgesetzte, Trunk und Müßiggang herabgekommenen Gemeinde und entwickelt am Faden einer interessanten Erzählung die Mittel, durch welche geholfen werden könne. Diese sind: 1) Veredlung des Familienlebens, 2) Beginn des Unterrichts schon in der Wohnstube, 3) Verbesserung des öffentlichen Unterrichts im Bunde mit der Industrie, 4) eine gewissenhafte Obrigkeit. — „Lienhard und Gertrud" ist das Vorbild der deutschen Dorfgeschichte (von Berth. Auerbach, Jeremias Gotthelf ꝛc.). — Urteil der edlen preußischen Königin Louise über das Buch. —

3. „Christoph und Else", Gespräche in einem Bauernhause über Lienhard und Gertrud — matt und wenig verbreitet. —

4. „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." 1801. Wichtigste Schrift Pestalozzis über seine Methode in 14 Briefen. 1.—3. Geschichtliches über sich und seine Mitarbeiter (sein Wirken in Stanz und Burgdorf). 4. Kritisches über die bisherige Erziehung. 5.—8. Grundlegendes für eine bessere Erziehung. 9.—14. Weitere Ausführung dieser Grundlagen.

5. „Meine Lebensschicksale" (1826), in denen er über seine Anstalten „öffentlich helles Licht verbreiten wollte" — (speziell auf die Streitigkeiten mit Niederer eingehend).

6. „Schwanengesang", worin er seine innere Entwickelung und den Schatz seiner Ideen nochmals darlegt und sie der Nachwelt empfiehlt.

C. Seine pädagogischen Grundsätze.

P. hat seine pädagogischen Anschauungen nicht als systematisches Ganzes dargestellt; wir finden vielmehr seine Pädagogik in den verschiedenen genannten Werken, sowie in einer bedeutenden Zahl anderweitiger Abhandlungen zerstreut dargelegt. Systematisch zusammengefaßt, ergeben sich folgende Resultate (nach Dr. Vogel, „systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzi's"):

1. Der Mensch zeigt seiner Natur nach sich von einer doppelten Seite:
   a) als sinnliches (tierisches) Wesen,
   b) als höheres, sittliches Wesen, welch letzteres ihn erst zum wirklichen Menschen macht.

2. Das Ziel der Erziehung kann demnach nur das sein, die tierische Natur in uns unserer höheren, eigentlich menschlichen Natur zu unterwerfen (Erziehung zur Menschlichkeit = Humanität).

3. Soll aber die Erziehung die wahrhaft menschliche Natur herausbilden, so muß sie auf die harmonische Ausbildung aller Kräfte Bedacht nehmen, da jede isolierte Kraftbildung nur auf Kosten der übrigen geschehen kann.

4. Jede Grundkraft unseres Wesens entfaltet sich nun aber nach einem in ihr selbst liegenden Naturgesetze, und die Erziehungskunst hat dieser Entfaltung nur hilfreiche Hand zu leisten. Die Erziehung hat sich daher an die

Offenbarungen der Natur zu halten, die Pädagogik ist nur ein Begreifen und Verstehen der Natur.

5. Die Idee der harmonischen Entfaltung aller menschlichen Kräfte ist die Idee der Elementarbildung. Da wir physische, sittliche und intellektuelle Kräfte unterscheiden, so ergibt sich

a) die physische Elementarbildung oder Entfaltung der menschlichen Thätigkeit, „Bildung zur Kunst“, namentlich in der Wohnstube unter Anleitung der Mutter. (Diese Seite wurde erst später von Fröbel weiter ausgebildet.)

b) die sittliche Elementarbildung oder Entfaltung der religiös-sittlichen Kräfte. Die Fundamente derselben sind Glaube und Liebe; ihre Wurzeln ruhen im häuslichen Leben, daher die ganze religiös-sittliche Bildung nichts anders sein soll, als eine Fortsetzung der Entfaltungsweise, welche das Kind in der Wohnstube auf dem Schoße der Mutter erhält.

c) die intellektuelle Elementarbildung oder Entfaltung des menschlichen Erkennens knüpft an die Anschauung der nächstliegenden Gegenstände in der Natur, sowie an die Erregung des Bewußtseins ihrer verschiedenen Eindrücke durch die Sinne an. Ihr Ziel ist, die sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Die Elementarmittel dieses Unterrichts sind Form, Zahl und Sprache.

6. Bei der harmonischen Ausbildung der Kräfte des Menschen ist jedoch nicht zu übersehen, daß unsere physischen und geistigen Anlagen den höheren Ansprüchen unserer sittlich-religiösen Anlagen unterzuordnen sind, woraus folgt, daß der Unterricht dem Zwecke der Erziehung untergeordnet werden, daß er erziehend wirken muß.

7. Bezüglich der Unterrichtsmethode (vergl.: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“) betont P.

a) die Naturgemäßheit des Unterrichts „Es gibt nur eine gute Unterrichtsmethode, und diese ist diejenige, welche auf den ewigen Gesetzen der Natur beruht;“

b) die Förderung der Selbstthätigkeit des Schülers;

c) die Anschauung als Fundament alles Unterrichts, aber womöglich die Anschauung der Dinge selbst (Gegensatz zur Bilderanschauung Basedow's), wobei P. den Menschen selbst als den nächstliegenden Gegenstand seiner Anschauung erklärt;

d) das Fortschreiten vom Nahen zum Entfernten, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten in lückenloser Stufenfolge.

e) P. verwirft das katechisierende und sokratisierende Unterrichtsverfahren als zu einer „Scheinreife“ des Kindes führend.

8) Die Unterrichtsfächer der Volksschule knüpft Pestalozzi an die Elementarmittel des Unterrichts: Form, Zahl und Sprache an.

An die **Sprache** schließt sich an:

a) Tonlehre (Vor- und Nachsprechen von Lauten in der Wohnstube von Seiten der Mutter),

b) Wort- oder Namenlehre (Namenreihen als erste eigentliche Lese-übung zu benützen),

c) Sprachlehre. Den Anfang derselben bilden Sprech- und Denkübungen (vom Körper des Menschen ausgehend).

Unter diese Rubrik reiht Pestalozzi (etwas gewaltsamer Weise auch die Realien, also: Erdbeschreibung, Geschichte, Naturlehre und Naturgeschichte, ebenso den Gesangunterricht.

An die **Form** knüpfen sich:

a) Meßkunst (Raumlehre); Grundlage ist das gleichseitige Viereck.

b) Zeichnen, welches P. in die Volksschule einführt und zwar als Linearzeichnen,

c) Schreiben, für welches er Griffel und Schiefertafel zu Ehren bringt.

An die **Zahl** schließt sich das Rechnen, in welchem Gegenstande P. als entschieden bahnbrechender Methodiker zu betrachten ist. Er bekämpft hier insbesondere den gedächtnismäßigen Formalismus und fordert mit aller Entschiedenheit, daß das Rechnen auf Anschauung gegründet werde. Erste natürliche Anschauungsmittel sind: Finger, Erbsen, Stäbchen 2c.; als künstliche Veranschaulichungsmittel erfand er die Einheits- und Bruchtabelle. — P. selbst erzielte durch seinen Rechenunterricht erstaunliche Erfolge.

D. Zur Kritik.

a) **Mangelhaftes:** 1) P. fehlte eine genügende allseitige Bildung und damit auch der geschichtliche Zusammenhang mit der übrigen Pädagogik. (Er rühmte sich, 30 Jahre kein Buch gelesen zu haben; — mangelhafte Aussprache und Orthographie).

2) Er war selbst ein mangelhafter praktischer Methodiker und ohne Direktionsgabe, (daher auch Unordnung, Streit in den Anstalten.)

3) Trotz eigener tief-religiöser Gefühle legt er ein zu geringes Gewicht auf die positiv-religiöse Unterweisung.

4) Bei der notwendigen Betonung der formalen Bildung wird von ihm die materiale Bildung vernachlässigt.

5) Er überschätzt die Methode und unterschätzt ein gediegenes Wissen des Lehrers; (sucht nach einer absoluten Methode, die auch den Unwissenden befähigt, zu lehren). —

Weit übertroffen werden jedoch diese seine Mängel von seinen

b) **Vorzügen und Verdiensten:** 1) Durch seine edle Menschenliebe, hinreißende Begeisterung und unermüdliche Beharrlichkeit ist er ein hohes Vorbild für jeden Lehrer und Erzieher.

2) Er erkennt die Bedeutung der Mutterliebe und Mutterweisheit für die Erziehung.

3) In einer Weise und mit einem Ernste, wie kein Pädagoge vor ihm, sucht er eine psychologische Grundlage und ein ethisches Ziel für alle Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit zu gewinnen.

4) Er ist der Neubegründer eines anschaulichen Unterrichts; (besonders bahnbrechend im Rechenunterrichte).

5) Er ist der Vater des erziehenden Unterrichts und der kraftbildenden Erziehung.

E. Parallele:

Pestalozzi und Rousseau.

1) Beide wollen durch eine naturgemäße Erziehung des einzelnen eine Rettung der Gesellschaft, eine Verbesserung der verworrenen, unbefriedigenden Zustände herbeiführen.

2) In den Mitteln zu diesem Zwecke gehen sie jedoch weit auseinander:

a) In Rousseau's Augen ist alles Vorhandene grundschlecht, und darum tritt er mit allem Bestehenden in Opposition; Pestalozzi dagegen knüpft an das Bestehende an.

b) R. sieht vom Familienleben ab und erblickt sein Ideal in einer Hofmeistererziehung; P. sucht Besserung in der Wiederbelebung eines edlen, einfachen und gesunden Familienlebens.

c) R. sieht von den niederen Ständen und von der eigentlichen Volksschule ab; P. richtet seine Thätigkeit vorwiegend auf das Volk und auf die Kinder des Volkes.

d) R. philosophiert über Erziehung, war aber nie selbst Erzieher (stieß seine eigenen Kinder von sich); P. legt rastlos selbst Hand an's Erziehungswerk.

§. 48.

Pestalozzi's großartiger Einfluß auf die Pädagogik des 19. Jahrh. erstreckt sich sowohl auf das Gebiet des wissenschaftlichen Ausbau's der Pädagogik, als auch insbesondere auf die Entwickelung des didaktischen Betriebs des Schulunterrichts.

I. **Die Entwickelung der Pädagogik als Wissenschaft seit Pestalozzi.**

A. Von den **Philosophen**, die, von der pädagogischen Bewegung zu Anfang unseres Jahrhunderts ergriffen, die Pädagogik in den Kreis ihrer Betrachtungen zogen, sind hervorzuheben:

1) Imanuel Kant (1724—1804), Professor der Philosophie in Königsberg; hielt als solcher auch Vorlesungen über Pädagogik, folgte den Bestrebungen der Pädagogen mit Aufmerksamkeit und begrüßte auch mit Freude Basedow's Philanthropin. — Obgleich er die Pädagogik nicht systematisch bearbeitet hat, so hat er doch manche beherzigenswerte Streiflichter auf das Gebiet derselben geworfen, wobei er die Ethik zur Grundlage der Pädagogik macht.

Zweck der Erziehung ist ihm die Umgestaltung des Menschen zu einem moralischen Wesen („der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung").

2) Joh. Gottlieb Fichte (1762—1814), zuletzt Universitätsprofessor in Berlin, gehört zu den begeistertsten Verehrern Pestalozzi's, auf dessen Reformen er in seinen feurigen „Reden an die deutsche Nation" (1808) hinweist. Sein Ideal ist eine Nationalerziehung im antiken (spartan.) Sinne. Für diese verlangt er große öffentliche, vom Staate geleitete Erziehungsinstitute, in welchen die Zöglinge gemeinsam und abgesondert vom übrigen gesellschaftlichen Leben im nationalen Geiste erzogen werden sollen.

3) Joh. Friedr. Herbart (1776—1841).

a) Geboren zu Oldenburg, studierte in Jena, wo er mit Fichte und Schiller bekannt wurde, war sodann eine Zeit lang Hauslehrer in Bern (Briefe an Herrn v. Steiger). Er suchte Pestalozzi in Burgdorf auf und wurde durch dessen Ideen weiter zu pädagogischen Studien angeregt.

1802 eröffnete er seine akademische Wirksamkeit in Göttingen, 1809 folgte er einem Rufe als Professor der Philosophie und Pädagogik nach Königsberg und erreichte da den Höhepunkt seiner pädagogischen Thätigkeit (zahlreiche Vorlesungen, pädagogisches Seminar im Anschluß an eine Musterschule). — Später kehrte er an die Universität Göttingen zurück, wo er 1841 starb.

b) Seine wichtigsten pädagogischen Werke sind: „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" (1806); „Umriß pädagogischer Vorlesungen" (1835).

c) Herbart hat unter allen Philosophen der Neuzeit den nachhaltigsten Einfluß auf die Pädagogik gewonnen. Er hat zuerst der Pädagogik, welche bisher nur eine mehr oder minder systematische Zusammenstellung verschiedenartiger Erfahrungssätze war, eine philosophisch-wissenschaftliche Basis gegeben, indem er sie auf die Ethik und Psychologie gründete. — Insbesondere ist es sein unbestreitbares Verdienst, die Psychologie nicht nur auf neuer Grundlage erbaut, sondern auch der pädagogischen Wissenschaft vollkommen dienstbar gemacht zu haben. (Das Studium der psychologischen Grundanschauungen Herbart's ist daher Voraussetzung für das Verständnis seiner pädagogischen Theorie.)

Die Ethik bestimmt das Ziel der Erziehung, welches in der Heranbildung des Menschen zu einem sittlichen Charakter besteht, die Psychologie gibt uns die pädagogischen Mittel an, um jenes Ziel zu erreichen und bringt Sicherheit, Einheit und Zusammenhang in das Geschäft der Erziehung.

Das ganze Erziehungsgeschäft zerfällt nach Herbart in 3 Thätigkeiten: Regierung, Unterricht und Zucht.

Staats-Bibliothek Bamberg

1) Der Wert des Menschen liegt nicht im Wissen, sondern im Wollen; dieses wurzelt aber im Gedankenkreise des Menschen; es ist also Aufgabe der Erziehung, einen solchen Gedankenkreis im Zögling herzustellen, der zur treibenden Kraft des Willens wird. Dies ist die Aufgabe des Unterrichts. Er soll erziehend sein, d. h. er soll nicht bloß die Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten bezwecken, sondern sein Ziel ist die Erzeugung solcher Vorstellungskreise, welche bestimmende „Kräfte" für den Willen werden. Dies geschieht durch die Weckung des „vielseitigen Interesses." —

2) Bis aber die Befähigung für einen solchen Unterricht im Kinde hergestellt ist, bedarf es der Regierung, welche dasselbe durch äußere Mittel in Schranken hält, durch Beschäftigung, Aufsicht, Gebot und Verbot, Drohung und Strafe, Autorität und Liebe. —

3) Wenden sich diese äußeren Mitel aber zugleich auf den Willen und suchen sie nicht bloß eine augenblickliche, sondern eine dauernde Einwirkung zum Bessern hervorzurufen, so wird die Regierung zur Zucht. Sie hat es unmittelbar mit der Bildung des Charakters zu thun. —

Den Mittelpunkt des ganzen Erziehungsgeschäfts bildet der erziehende Unterricht. — Der Unterricht vollzieht sich in den aufeinanderfolgenden Stufen der Klarheit, die das einzeln Gegebene bestimmt auffassen läßt, der Association, welche die Einzelkenntnisse unter sich nach Maßgabe ihrer Verwandtschaft in Verbindung bringt, — des Systemes, welches die Kenntnisse ordnet und der Methode, welche das Gegebene anwendet, vervollständigt und so zur Übung im methodischen Denken führt.

Herbart's Pädagogik, deren Verständnis durch den ihm eigenen Gebrauch seiner Begriffe nicht unerheblich erschwert wird, wurde von seinen Schülern nnd Anhängern weiter ausgebildet, beziehungsweise modifiziert. Dazu gehören:

Theodor Waitz, Prof. in Marburg, † 1864: „Allgemeine Pädagogik."

K. V. Stoy, Prof. in Jena, Leiter eines pädagogischen Seminars, † 1885: „Encyclopädie der Pädagogik".

Tuiskon Ziller, Prof. zu Leipzig und Leiter des pädagogischen Seminars dortselbst, † 1882: „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht" und „Vorlesungen über allgem. Pädagogik."

Z. hat insbesondere Herbart's Unterrichtsgrundsätze weiter auszubauen und praktisch zu gestalten versucht

a) durch die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes nach den sog. „kulturhistorischen Stufen,"

b) durch die Konzentration des Unterrichts der verschiedenen Schuljahre um einen entsprechenden „Gesinnungsstoff,"

c) durch die Bearbeitung der einzelnen Lehrpensen nach den sog. „formalen Stufen" (Analyse, Synthese, Association, System und Methode).

H. Kern, Gymnasialdirektor in Berlin: „Grundriß der Pädagogik" — (eine vortreffliche zusammenfassende Darstellung).

Für die Anwendung Herbart'scher Grundsätze auf die Praxis des Volksschulunterrichts sind von Bedeutung:

Rein, Pickel und Scheller, „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen" (8 Schuljahre).

Ferner: G. Fröhlich, „die wissenschaftliche Pädagogik in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert."

---

4) Fr. Ed. Benecke, † 1854 als Professor zu Berlin. — In seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" gründet er wie Herbart die Pädagogik auf die Psychologie. Während aber Herbart sich die Seele als einfach und mit keinerlei Art von Kräften oder Anlagen begabt denkt, nimmt Benecke an, daß dieselbe aus einer Vielheit von Einzelkräften, den „Urvermögen", bestehe, aus deren durch Reize herbeigeführten Bewegungen die verschiedenen sogen. Seelenvermögen (Erkennen, Fühlen, Wollen) sich erst aufbauen. — Die Psychologie ist ihm eine rein induktive Naturwissenschaft und die Pädagogik nur angewandte Psychologie. Benecke's Anschauungen wurden für Lehrer und Erzieher weiter verbreitet durch

J. G. Dreßler, ehemaliger Seminardirektor in Bautzen und

Friedr. Dittes, ehemal. Direktor des Lehrerpädagogiums in Wien: „Schule der Pädagogik."

B. Von den **Theologen**, die (zum großen Teil im Anschluß an die Ideen Pestalozzi's) die pädagogische Wissenschaft mehr auf theologischer Grundlage und im positiv christlichen Geiste erfaßten, seien hier genannt:

a) Protestanten:

1) Aug. Herm. Niemeyer, geb. in Halle (Urenkel Franke's), Professor der Theologie und Direktor der Franke'schen Stiftungen dortselbst, † 1826. Hauptwerk: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts" in 3 Bänden 1796, (neu herausgegeben von Dr. Rein 1878) — heute noch eine Zierde der pädagogischen Literatur, enthält zugleich einen der frühesten Versuche einer Geschichte der Pädagogik.

2) Fr. Heinr. Christ. Schwarz, † 1837 als badischer Kirchenrat und Prof. der Theologie zu Heidelberg. Seine Hauptwerke sind: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" und „Erziehungslehre" in 4 Bänden, der er auch eine Geschichte der Erziehung anfügte. In seiner Pädagogik ist der Einfluß Pestalozzi's sehr deutlich zu erkennen. — Er sucht die Erziehungslehre auf Anthropologie zu

gründen, erkennt die religiöse Anlage als den tiefsten und innersten Grund des menschlichen Wesens und stellt daher die religiöse Bildung in den Mittelpunkt der Erziehung.

Sein „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" wurde später neu bearbeitet von Curtmann, († 1871), welcher außerdem die weitverbreiteten und gediegenen Werke: „die Schule und das Leben" und „die Reform der Volksschule" schrieb.

4) Bernhard v. Denzel, Pfarrer, dann Seminardirektor zu Eßlingen, † als Prälat 1838.

Als vorzüglicher Didaktiker zeigt er sich in dem Werke: „die Volksschule, ein methodischer Lehrkursus"; es enthält spezielle Lehrgänge des Volksschulunterrichts und erhebt den Anschauungsunterricht zum Stammunterricht für die übrigen Unterrichtszweige.

Als Erziehungstheoretiker ist er bekannt durch seine „Einleitung in die Erziehungslehre."

5) Heinrich Gräfe, † 1868 als Rektor der Bürgerschule zu Bremen, hat in seiner „allgemeinen Pädagogik" und in seinem Werke: „die deutsche Volksschule" (neu herausgegeben v. Schumann) besonders das christlich religiöse Prinzip der Erziehung betont.

6) Christian Palmer, Professor der Theologie in Tübingen, † 1875, hat die Idee einer konfessionell evangelischen Erziehungslehre konsequent durchgeführt in seiner „Evangelischen Pädagogik."

b) Katholiken:

1) Joh. Michael v. Sailer, (1751—1832),

Sohn eines Schuhmachers aus Aresing in Oberbayern, besuchte die Schule zu München und trat als Novize in den Jesuitenorden ein; nach Aufhebung des Ordens (1773) setzte er seine Studien in Ingolstadt fort, wurde 1777 Professor der Theologie in Ingolstadt, später in Dillingen, wo der Jugendschriftsteller Christoph v. Schmid besonderen Einfluß auf ihn gewann. Mißtrauen und Anklagen gegen seine religiöse Richtung führten 1794 zu seiner Amtsentsetzung. Erst 1799 erhielt er wieder eine Professur in Ingolstadt-Landshut; 1829 wurde er Bischof zu Regensburg, wo er 1832 starb.

Aus Vorlesungen über Pädagogik entstand sein Werk: „Über Erziehung für Erzieher" (2 Bände) — voll tiefer und warmer Gedanken, ein Werk, welchem selbst Diesterweg seine Anerkennung nicht versagt.

1) Sailer sucht die Wirksamkeit der Schule vor allem in der Erziehung, als deren Hauptzweck er „das Nachbilden des Göttlichen im Menschen zur Verherrlichung des Urbildes" bezeichnet. — Er gibt daher in seiner Pädagogik keine spezielle Unterrichtslehre,

wohl aber schildert er den Geist, der den Unterricht durchdringen muß, wenn er erziehend wirken soll.

2) Gegenüber dem herrschenden Rationalismus legt er das Hauptgewicht auf die religiöse Erziehung.

3) Im Gegensatz zur damals herrschenden Methodenüberschätzung weist er nachdrücklich darauf hin, daß das eigene Beispiel und die Persönlichkeit des Erziehers in jeder Richtung die Grundbedingung eines guten Erfolges in der Erziehung ist. („Sei selbst Mensch, um Menschen zu erziehen").

4) Wie Pestalozzi (den er kannte und hochschätzte) legte er dem Einfluß einer guten Mutter hohen Wert bei. — Im Gegensatze zu Pestalozzi aber war er ein großer Verehrer der sokratischen (heuristischen) Methode.

Im Sailer'schen Geiste schrieben

Ambrosius Stapf, † 1844 als Domkapitular zu Brixen, seine „Erziehungslehre" und

Baptist Hergenröther, Inspektor des Schullehrerseminars zu Würzburg; † als Pfarrer zu Bamberg 1833, die „Erziehungslehre im Geiste des Christentums."

2) Vincenz Eduard Milde (1777—1853),

der bedeutendste Pädagog Österreichs im Anfang dieses Jahrhunderts. — Geboren zu Brünn, wurde Priester und Religionslehrer, 1805 Professor der Pädagogik an der Universität Wien; † als Fürstbischof von Wien 1853.

Ein vorzüglicher Schulmann, tüchtiger Katechet und aufopfernder Freund des Lehrerstandes (Milde-Stiftung in Wien).

Als Professor verfaßte er sein epochemachendes „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde" (1811), in welchem er die Pädagogik auf die Psychologie zu gründen sucht (vergl. Herbart.)

3) Martin Dursch, Pfarrer zu Rottweil, (geb. 1800), sucht (ähnlich wie Palmer auf evangelischer Seite) in seiner „Pädagogik oder Wissenschaft der christlichen Erziehung" auf dem Boden des Katholizismus nachzuweisen, daß, wie außer der katholischen Kirche kein Heil, so auch außer derselben keine Erziehung möglich sei.

In ähnlicher Größe und Weise haben auch Ohler, Seminardirektor in Bensheim, sein vielverbreitetes „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts" und Barthel, Schulrat in Breslau, die „Schulpädagogik für katholische Schulen" (neubearbeitet von Wanjura), ferner Stöckl, Domkapitular und Prof. zu Eichstädt, sein „Lehrbuch der Pädagogik" geschrieben.

Hervorragende Praktiker und Didaktiker der Volksschule.

§. 49.

Hierunter begreifen wir diejenigen Pädagogen, welche, obwohl der Pädagogik als Wissenschaft keineswegs fernstehend, sondern vielfach durch dieselben in ihrer Wirksamkeit geleitet und teilweise selbst wissenschaftlich pädagogisch thätig, doch vorzugsweise durch ihre praktische Lehrthätigkeit, sowie durch den methodischen Ausbau des gesamten Volksschulunterrichts oder einzelner Unterrichtsfächer sich verdient gemacht und der Didaktik der Volksschule Halt und Richtung gegeben haben.

Die Fortbildung des Pestalozzischen Geistes zeigt unter denselben eine doppelte Richtung, eine positiv-kirchliche (Harnisch, Overberg 2c.) und eine freisinnige, rationalistische (Graser, Stephani, Dinter, Diesterweg).

A. Als der Hauptrepräsentant des „orthodoxen Pestalozzianismus" gilt

1) **Wilhelm Harnisch** (1787—1864).

a) Leben: Geb. in Wilsnack (Rgb. Potsdam), studierte evangel. Theologie, entschied sich dann für das Lehrfach, wurde als Lehrer am Plamann'schen Institut in Berlin mit der Methode Pestalozzi's bekannt, 1842 Lehrer am Seminar zu Breslau, 1823 Seminardirektor in Weißenfels, welche Anstalt durch ihn und die von ihm gebildeten Seminarlehrer (Hentschel, Stubba, Lüben) zu einer Musteranstalt für Lehrerbildung erhoben wurde. 1842 wurde er Superintendent in Elbei bei Magdeburg, † 1864 in einer Heilanstalt zu Berlin.

b) Seine ungemein fruchtbare schriftstellerische Thätigkeit erstreckte sich

aa) auf Pädagogik überhaupt:

1) „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen", worin er seine Grundsätze über die christliche Erziehung niederlegte;

2) „Erziehungs- und Schulrat an der Oder," eine Zeitschrift, die er als Seminarlehrer zu Breslau in Gemeinschaft mit dem Kanonikus und fürstbischöflichen Rate Daniel Krüger unter Mitwirkung vieler Pestalozzianer herausgab.

bb) auf die Methodik in verschiedenen Unterrichtsfächern, namentlich im Deutschen, in Realien und Religion. — Hervorzuheben ist:

3) „Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache" (4 Teile).

cc) auf Geschichtlich-Pädagogisches, z. B. Beschreibung des Weißenfelser Seminars (1833). Mein Lebensmorgen (Selbstbiographie) ꝛc.

Die bedeutendsten Schüler Harnisch's auf dem Gebiete der Lehrerbildung, die zugleich seine methodischen Bestrebungen fortsetzten und ergänzten, sind: Chr. Gottl. Scholz, Seminarlehrer zu Breslau, † 1864 (Methodik des Sprach- und Rechenunterrichts).

August Lüben, † 1873 als Seminardirektor zu Bremen (naturkundl. Unterricht).

Ernst Hentschel, Musikdirektor und Seminarlehrer zu Weißenfels, † 1875 (Gesang- und Rechenunterricht).

Von den katholischen Pädagogen sind hier anzureihen:

2) Bernhard Overberg (1754—1826).

a) Leben. — Ein Zeitgenosse Pestalozzi's, geb. zu Voltlage bei Osnabrück, studierte in Münster Theologie, wurde 1783 durch den Freiherrn von Fürstenberg zum Leiter der Normalschule nach Münster berufen, wo er, angeregt durch Rochow's und Pestalozzi's Schriften und getrieben von einem heiligen Eifer für die Sache der Schule, eine äußerst segensreiche Thätigkeit entfaltete. (Verkehr mit der Fürstin Amalie v. Gallitzin) — 1816 wurde er preuß. Konsistorial- und Schulrat; † 1826.

b) Seine Wirksamkeit war:

1) eine hervorragend praktische als Normallehrer und Lehrerbildner durch alljährlich abgehaltene Normalkurse für Lehrer und Lehrerinnen. Er suchte den Lehrern nicht bloß die erforderlichen Kenntnisse zu verschaffen, sondern ihnen auch eine auf religiösem Boden ruhende Berufsliebe einzuflößen.

Er war ein Meister des Unterrichts, namentlich der Katechese, bekämpfte das mechanische Auswendiglernen und suchte den gesamten Religionsunterricht durch Verbindung mit einer lebendigen Erzählung der biblischen Geschichte anschaulich zu machen.

2) eine schriftstellerische durch seine Schriften: „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht“ (1793), eine in populärer Breite abgefaßte Schulkunde für die Lehrer des Fürstentums Münster.

Außerdem verfaßte er ein ABCBuch (1788), um eine bessere Methode des Leseunterrichts einzuführen, eine biblische Geschichte, einen größeren und kleineren Katechismus, ein Religionshandbuch für Katecheten und Lehrer.

Unter den zahlreichen katholischen Pädagogen, welche in gleichem Geiste wie Overberg teils als Lehrer und Katecheten, teils als didaktische Schriftsteller den Interessen der Volksschule dienten, seien noch folgende hervorgehoben:

Gg. Mich. Wittmann, aus der Oberpfalz, zuletzt Weihbischof in Regensburg, † 1833; — ein unübertroffenes Muster eines Religionslehrers und Kinderseelsorgers, zugleich Stifter der „Genossenschaft der armen Schulschwestern."

Mich. Vierthaler in Wien, † 1827; sein Hauptwerk: „Geist der Sokratik".

Ägidius Jais, Benediktiner, † 1822; besonders als Jugend- u. Volksschriftsteller.

J. Joh. Gruber, Erzbischof in Salzburg, † 1835: „Praktisches Handbuch der Katechetik."

Ignaz Anton Demeter, Seminardirektor in Rastatt, später Erzbischof in Freiburg, † 1842: „Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer."

J. Bapt. Hirscher, Domdekan zu Freiburg, † 1865: „Katechetik".

B. Die rationalistische Richtung der nachpestalozzischen Zeit wird besonders vertreten von Stephani und Graser, Dinter und Diesterweg.

3. Heinrich Stephani (1761—1850).

a) Leben: Geboren 1761 zu Gemünd in Unterfranken, studierte in Erlangen Theologie, wurde später Erzieher der Grafen v. Castell, bezog als Mentor der jungen Grafen die Universität Jena, wurde später Konsistorialrat zu Castell, nach der Mediatisierung dieser Grafschaft 1808 bayer. Kreisschulrat zu Augsburg, später nach Ansbach versetzt; 1818 wurde er Pfarrer und Dekan zu Gunzenhausen, wegen seiner rationalistischen Ansichten aber 1838 vom Amte suspendiert und starb 1850 zu Gorkau in Schlesien.

b) Seine Hauptschriften:

1. „System der öffentlichen Erziehung".
2. „Der bayer. Schulfreund", 1818—36, eine vielgelesene Zeitschrift.
3. „Kurzer Unterricht, in der gründlichsten und leichtesten Methode Kindern das Lesen zu lernen" (1804), dem 1802 eine „Fibel" vorausgegangen war.

c) Seine Bedeutung.

1. Durch seine persönliche Wirksamkeit machte sich St. verdient als Organisator im bayerischen Volksschulwesen, als Lehrerbildner (während seiner Stellung zu Castell), als eifriger Freund und Förderer des Lehrerstandes. (Sein letztwilliger Wunsch, von Lehrern zu Grabe getragen zu werden.)

2. Als pädagogischer Schriftsteller gehört er noch ganz der Zeit der Aufklärung an und fußt auf den Grundsätzen der Philanthropisten;

a) in seinen Schriften („System der öffentlichen Erziehung", „Schulfreund") kämpft er dafür, daß die Schule nicht bloß zur Staatsanstalt, sondern auch zu einem eigenen, selbständigen Zweige des Staatshaushaltes erhoben werde und das Schulwesen eine dementsprechende Organisation erhalte.

b) In der Schuldisziplin geht er noch weit über die Philanthropisten hinaus, indem er nicht bloß die körperliche Züchtigung gänzlich verwirft, sondern die innere Schulordnung auf konstitutioneller Grundlage aufbauen will, um dadurch zugleich das junge Geschlecht für die konstitutionelle Staatsverfassung vorzubereiten (Wahl von Richterkollegien unter den Schülern).

c) In Bezug auf den Unterricht hat er sich ein bleibendes Verdienst erworben durch Einführung der Lautiermethode im Elementar-Leseunterricht. St. ist nicht der Erfinder, wohl aber der hauptsächlichste Verbreiter dieser Methode. —

4. J. Baptist Graser (1766—1841).

a) Leben: Geboren 1766 zu Eltmann in Unterfranken, studierte in Bamberg und Würzburg katholische Theologie; 1804 Professor der Theologie in Landshut, aber noch in demselben Jahre als Schulrat für Franken nach Bamberg berufen und bei Verlegung der Regierung von Bamberg nach Bayreuth (1810) als Regierungs- und Kreisschulrat nach Bayreuth versetzt (Errichtung von Lehrkursen zur Vorbildung der Lehrer). — Durch Aufhebung der Stellen der Kreisschulräte (1825) wurde auch Graser außer amtliche Wirksamkeit gesetzt, lebte von da ab ganz seinen schriftstellerischen Arbeiten und starb in Bayreuth 1841.

b) Seine Hauptschriften:

1. Divinität, oder das Prinzip der einzig wahren Menschenbildung (1811).

2. Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Grundlage (1817), in ihrer Steigerung (1828), in ihrer Vollendung (1841).

3. Der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme.

c) Grasers Bedeutung beruht

1. auf seiner praktischen Thätigkeit

a) als Förderer und Organisator des oberfränkischen Volksschulwesens,

b) als Lehrerbildner durch Abhaltung von Lehrkursen für Volksschullehrer, da die im Seminar gebildeten Lehrer nicht hinreichten, um die Lehrerstellen an den vielen neuorganisierten Schulen zu besetzen,

2. auf seiner schriftstellerischen Thätigkeit, wodurch er auf Theorie und Praxis der Erziehung und des Unterrichts fördernd einwirkte.

a) In seinem Hauptwerke: „Divinität“ machte er (nächst Herbart) einen der ersten Versuche, die Pädagogik als Wissenschaft philosophisch von einem Prinzipe aus zu konstruieren. — Als Ziel der Erziehung bezeichnet er die „Divinität“, d. i. die Darstellung

des Ebenbilds der Gottheit im Menschen, entgegen der tierischen oder animalischen Seite in der menschlichen Natur.

b) In seiner Unterrichtsweise geht Gr., gestützt auf die Pestalozzische Anschauungsmethode, von dem Grundsatze aus, daß die Kinder „aus dem Leben heraus für das Leben" zu bilden seien. Daher die Anknüpfung des gesamten Unterrichts an die Lebensgemeinschaften der Familie, der Gemeinde, des Staates, und als erste „Unterrichtsgymnastik" die Besprechung des Wohnhauses.

c) Das didaktische Hauptverdienst Grasers besteht in der Einführung der Schreiblesemethode (organische Verbindung des Lese- und Schreibunterrichts), wobei übrigens Graser die Buchstaben als Bilder der Mundformen und Mundstellungen entwickelt wissen will und zu dem Zwecke die eckige lateinische Schrift als „Elementarschrift" einzuführen sucht.

d) Auch der Taubstummenunterricht erhielt durch ihn eine wesentliche Förderung, indem Gr. bei der Wichtigkeit, die er der Mundstellung beilegte, auf die Idee kam, den Unterricht der Taubstummen mit dem der Vollsinnigen zu verbinden.

Unter Grasers Schülern sind als die bedeutendsten hervorzuheben:

J. L. Ludwig (1800—1877), Lehrer in Bindlach bei Bayreuth, ein ungemein eifriger Lehrer und fruchtbarer pädagogischer Schriftsteller, welcher das Unterrichtssystem Grasers für die Volksschule auszubauen suchte in: „Praktische Bearbeitung der 6 ersten Lebensverhältnisse nach Graser" (1840—44).

Jakob Wurst (1800—45), berühmt geworden durch seine „Sprachdenklehre", durch welche er die Sprachlehre nach Becker's Grundsätzen in die Volksschule einführte. (Becker legt seiner Sprachlehre nicht die Formen, sondern die Verhältnisse der Gedanken und Begriffe zu Grunde und will den Schüler durch den Sprachunterricht nicht bloß zur richtigen Anwendung seiner Muttersprache führen, sondern ihm zugleich einen Einblick in die Operationen des Denkens selbst verschaffen.)

5. Gust. Friedr. Dinter (1760—1831).

a) Leben: Geboren 1760 zu Borna bei Leipzig, studierte in Leipzig Theologie, wurde dann Pfarrer und im Jahre 1797 Seminardirektor in Dresden. Eine schwere Erkrankung veranlaßte ihn, wiederum Landpfarrer zu werden, bis er 1816 als Schulrat nach Königsberg berufen wurde, wo er der Hebung des preußischen Schulwesens alle seine Kräfte widmete; † 1831.

b) Wirksamkeit und Bedeutung.

1. als Seminardirektor und Schulrat. Als Lehrer des Seminars dringt er weniger auf Viellernen und Vielwissen, als vielmehr auf ein klares und bestimmtes Wissen.

Als Schulrat übte er strenge, aber auch väterliche Aufsicht und war selbst ein Muster treuer Pflichterfüllung. „Ich will jedes preußische Bauernkind für ein Wesen ansehen, das mich bei Gott verklagen kann, wenn ich ihm nicht die beste Menschen- und Christenbildung schaffe, die ich ihm zu schaffen vermag."

2) Als Katechet. Dinter war ein Meister der Katechese durch eine große Klarheit im Disponieren, durch eine glückliche Gabe, populär zu sprechen, und durch eine große Gewandtheit in der Fragestellung; sein Beispiel wirkte ermunternd und anregend in dieser Unterrichtsform; seine Katechesen sind jedoch mehr Verstandesübungen, welche einer nachhaltigen Einwirkung auf das Gemütsleben ermangeln.

3. Als Schriftsteller ist D. besonders bekannt durch

a) seine vorzüglichsten Regeln der Katechetik (1800).
b) Unterredungen über die Hauptstücke des kleinen lutherischen Katechismus (13 Bände).
c) Schullehrerbibel.

6. Adolf Diesterweg (1790—1866).

A. Leben: Geboren 1790 zu Siegen als Sohn eines Amtmanns, studierte zu Herborn und Tübingen Mathematik, Philosophie, Geschichte, wurde Lehrer in Worms, Frankfurt a/M., dann 2. Rektor der Lateinschule in Elberfeld, wandte sich nach näherer Bekanntschaft mit den Ideen Pestalozzis dem Volksschulwesen zu, wurde 1820 Seminardirektor in Mörs und 1832 Direktor des Stadtschullehrer-Seminars zu Berlin, wo er eine ganz außerordentliche praktische und schriftstellerische Thätigkeit entfaltete. Als entschiedener Vertreter des politischen und pädagogischen Liberalismus und religiösen Rationalismus geriet er mit seinen Vorgesetzten in Konflikt, der 1847 zu seiner vorläufigen Entlassung und 1850 zu seiner Pensionierung führte. Seit 1858 Abgeordneter des preußischen Landtags, beteiligte er sich lebhaft an dem Streite um Staat, Kirche und Schule als entschiedener Gegner der preußischen Regulative. Er starb 1866 an der Cholera.

B. Seine Hauptschriften.

1. Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer, 1. Aufl. 1834, neueste Auflage 1879) — eine allgemeine und besondere Methodik aller Unterrichtsfächer in 2 Bänden, bearbeitet im Vereine mit verschiedenen Pädagogen.

2. Eine Reihe von methodisch bearbeiteten Lehrbüchern, z. B. Raumlehre, Rechenbücher (in Gemeinschaft mit Heuser), mathematische Geographie, Lesebuch.

3. 2 Zeitschriften: die rheinischen Blätter (begründet 1827) und das pädagogische Jahrbuch (1851).

C. Pädagogische Grundsätze.

1. Das Ziel der Erziehung ist die harmonische Entwickelung aller Anlagen des Menschen zur Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen.

Die 3 Hauptmittel der Erziehung sind der strenge Unterricht, die That oder das Exempel und die gute Disziplin.

2. Der Unterricht ist wesentlich „Erregung der Kraft"; die Grundlage alles Unterrichts wie der Erkenntnis überhaupt ist die sinnliche Anschauung. (Vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Beispiele zur Regel, von der Sache zum Wort).

3. „Außer der Natur kein Heil" (vergl. Rousseau). Daher Diesterwegs ablehnende Stellung gegen den Offenbarungsglauben.

4. In Bezug auf den Lehrplan und die Organisation der Volksschule erhebt Diesterweg die Forderungen

a) einer heuristisch-entwickelnden Methode (worin D. selbst Meister war). Doch vermied er dabei die Einseitigkeiten der Heuristik.

b) der Befreiung von der Last des vielen (namentlich religiösen) Memorierstoffes, dafür mehr Realunterricht.

c) der Erteilung eines gemeinsamen interkonfessionellen Religionsunterrichts für alle Kinder einer Kommune (Kommunalschule).

d) der Emancipation der Schule von der Oberaufsicht der Kirche und Leitung der Volksschule durch Fachmänner.

e) einer gründlichen Lehrerbildung und würdigen Stellung des Lehrerstandes.

D. Diesterwegs unbestrittene Verdienste erstrecken sich

1. auf die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer (namentlich Deutsch, Rechnen, Raumlehre);

2. auf das Gebiet der Lehrerbildung (allgemeine Einführung der Seminarübungsschulen und ihre organische Verbindung mit dem Seminar);

3. auf die eifrige und nachhaltige Förderung der geistigen und materiellen Interessen des Lehrerstandes, für die er als ehrlicher und furchtloser Kämpfer allenthalben eintrat. —

Freilich hat er dabei in der Hitze des Kampfes hie und da über das Ziel hinausgeschossen; ebenso ist seine ablehnende Stellung gegen das positive Christentum nicht zu billigen.

Anm. Wegen seiner vielfachen Berührung mit den Ideen Pestalozzis und seiner hohen Bedeutung für die deutsche Volksschule wird Diesterweg auch der „deutsche Pestalozzi" genannt; doch besteht zwischen dem schweizerischen und deutschen Pestalozzi folgender Gegensatz:

1) Diesterweg berücksichtigt neben dem formalen Zwecke des Unterrichts auch in gebührender Weise den materiellen, welcher P. gleichgültig ist.
2) Diesterweg ist ein Anhänger der sokratisch-heuristischen Methode, welche P. verwirft.
3) Diesterweg dringt prinzipiell auf eine tüchtige Lehrerbildung, während P. mit Hilfe der „objektiven Methode" auch ganz Ungebildete für lehrfähig hält.

Von den bedeutendsten Schulmännern, deren Wirken der jüngsten Vergangenheit oder noch der Gegenwart angehört, sind hier noch zu nennen:

Lüben (s. o.); Dr. K. Schmidt, † 1864 als Seminardirektor zu Gotha („Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" ꝛc.); Dr. K. Kehr, † 1885 als Schulrat und Seminardirektor zu Erfurt („Praxis der Volksschule" ꝛc.); Dr. Dittes (s. o.); Dr. Chr. G. Schumann; Dr. L. Kellner u. a. m.

Didaktische Anregungen vom Auslande.

§. 50.

1. Dr. Andreas Bell, ein Schotte, wurde 1789 Direktor des Waisenhauses zu Egmore bei Madras (Indien) und suchte im Unterrichte zwei neue Ideen zur Durchführung zu bringen, nämlich

a) die Verbindung des Schreibens und Lesens (Schreiblesemethode),

b) das System des gegenseitigen Unterrichts.

Nach England zurückgekehrt, richtete Bell eine Schule nach seinem System auch in London ein; † 1832.

Ganz unabhängig von Bell kam der Quäker Joseph Lancaster auf dieselbe Schuleinrichtung; er eröffnete 1798 zu London eine Schule für arme Kinder und unterrichtete große Massen von Schülern mit Hilfe des Monitorensystems. Seine Einrichtungen fanden großen Beifall und in England (auch in Amerika, Rußland, Dänemark, Frankreich ꝛc.) viel Nachahmung. Lancaster selbst aber, der in Geldangelegenheiten sehr unpraktisch war, machte Bankerott, reiste dann nach Amerika, wo er zu New-York 1838 starb.

Die Bell-Lancaster'sche Schuleinrichtung besteht im wesentlichen darin, daß eine größere Anzahl Schüler in genau abgegrenzten Abteilungen durch die vorzüglichsten Schüler der Schule oder der einzelnen Klassen (Helfer oder Monitoren) unterrichtet wird, während der Lehrer selbst nur den Monitoren besonderen Unterricht erteilt und im übrigen das ganze Unterrichtsgetriebe leitet und beaufsichtigt.

Die Einrichtung bot den Vorteil, daß sie bei dem Mangel an Schulen und Lehrern in jener Zeit den Unterricht großer Schülermassen auf billige Weise ermöglichte. Auch der Verwendung der Schüler zur Beihilfe des Lehrers lassen sich gute Seiten abgewinnen. Im ganzen aber ist die Einrichtung nur ein kümmerlicher Notbehelf, der zum geisttötenden Mechanismus und zur Dressur führt und die eigentlich erziehliche Aufgabe der Schule gänzlich in den Hintergrund treten läßt.

Eine Abänderung und Verbesserung erfuhr das Bell-Lancaster'sche System in Dänemark, wo man es als sogenannte wechselseitige Schuleinrichtung in der Volksschule einzuführen suchte. Die Modifikation besteht darin, daß bei der wechselseitigen Schuleinrichtung aller eigentliche Unterricht vom Lehrer selbst erteilt, und nur das Einprägen, die Übung und allenfalls die Wiederholung den reiferen Schülern überlassen wird. — Die Einrichtung wurde vorzugsweise im Seminar zu Eckernförde (Schleswig-Holstein) gepflegt und von einzelnen deutschen Schulmännern (Zerrenner, Natorp) der Beachtung wert gehalten. — Doch verhielt man sich in Deutschland im allgemeinen ablehnend gegen dieselbe, und Diesterweg unterwarf sie einer strengen, fast vernichtenden Kritik.

Anm. Fast gleichzeitig mit Bell-Lancaster wurde in der Schweiz das wechselseitige Unterrichtsverfahren eingeführt durch den von Pestalozzi angeregten Franziskaner-Pater Gregor Girard (1763—1850), welcher seit 1804 die Leitung des Schulwesens im Kanton Freiburg übernommen hatte.

2. Joseph Jacotot, ein Franzose, Prof. in Paris, später in Löwen, † 1840 zu Paris, erregte Aufsehen durch sein Werk: „Universalunterricht" (Enseignement universel), das sich auf zwei Grundsätze stützt:

1) Alle Menschen haben gleiche Intelligenz (Anlagen),
2) Alles ist in allem; daher eines lernen und alles andere darauf beziehen.

Der erste (psychologische) Grundsatz ist im ganzen der Wahrheit nicht entsprechend; der zweite (didaktische) Satz ist von größerer Bedeutung und enthält die Forderung einer strengen Konzentration im Unterricht, welche Jacotot auf alle Fächer angewendet wissen will. Als den Mittelpunkt des Unterrichts stellt J. den Sprachunterricht hin. J. ist in demselben der Begründer der analytischen Methode.

Er gebraucht als 1. Lese- und Sprachbuch den Telemach von Fenelon, welcher satzweise den Kindern vorgelesen und ebenso von

denselben auswendig gelernt wird. Der Satz wird in seine Wörter zerlegt, und diese Wörter als solche werden von den Kindern erst nach der Reihe, dann außer der Reihe gelesen. Von den ganzen Wörtern wird zur Zerlegung in Silben, dann in Laute fortgeschritten und auf diese Weise durch fortgesetzte Übung die Lesefertigkeit erreicht. — Mit dem Lesen wird auch das Schreiben verbunden.

Auch auf den fremdsprachlichen Unterricht wendet Jacotot dieses Verfahren an.

Die Jacotot'sche Sprachmethode hat in Deutschland ihre Verwertung und Fortentwicklung gefunden:

a) im fremdsprachlichen, namentlich neusprachlichen Unterricht (Methode Toussaint-Langenscheidt ꝛc.);

b) im Elementar-Leseunterricht als analytisch-synthetische Lesemethode, bezw. Normalwörtermethode durch Seltzsam (1841), Vogel, Böhme, Kehr, Fechner, Jütting ꝛc.

Nebenanstalten auf dem Volksschulgebiete.

§. 51.

Die Volksschule ist im Laufe ihrer neueren Ausgestaltung mit einer Reihe von Nebenanstalten umgeben worden. Diese können den Zweck haben

a) der Vorbereitung auf die Volksschulzeit:
   1. Kinderbewahranstalten (Oberlin 1799),
   2. Kindergärten (Pestalozzi, Fröbel);

b) der Weiterführung und Ergänzung der Volksschulbildung:
   1. Sonntagsschulen (1763 in Preußen, 1766 in Baden, 1803 in Bayern),
   2. Fortbildungsschulen — gewerbliche (Zeichenschulen) und landwirtschaftliche;

c) der Modifikation der Volksschulziele durch spezielle Aufgaben:
   1. Steigerung der Volksschulaufgabe durch die Bürgerschule und höhere Töchterschule,
   2. Linderung der sozialen Not durch Waisenhäuser und Rettungsanstalten (Franke, Pestalozzi, v. Fellenberg, Wehrli, Joh. Falk, Joh. Heinr. Zeller, Wichern), Knabenhorte (Schmid-Schwarzenberg),
   3. Unterricht für mangelhaft organisierte Kinder:
      aa) Blindenanstalten (Hauy in Paris 1784; — Klein in Wien 1809),
      bb) Taubstummenanstalten (L'Epée in Paris, † 1789 — französ. Schule; Samuel Heinicke, † 1790 — deutsche Schule; — Graser, Hill),
      cc) Idiotenanstalten (Dr. Guggenbühl in d. Schweiz, 1841; Löhe zu Neudettelsau; Probst zu Mühldorf am Inn).

8

Unter allen Pädagogen dieser Gruppen heben wir besonders hervor den Begründer der Kindergärten

Friedrich Fröbel (1782—1852),

Geboren 1782 zu Oberweißbach in Thüringen; zuerst Forstmann, dann Studierender zu Jena, Lehrer zu Frankfurt a/M., Schüler Pestalozzis zu Iferten. Nachdem er in den Befreiungskriegen mitgekämpft hatte, gründete er 1817 mit Middendorf eine Erziehungsanstalt zu Keilhau bei Rudolstadt, und 1840 errichtete er zu Blankenburg (Thüringen) den ersten Kindergarten. —

Seine Hauptschrift ist: „die Menschenerziehung" (1826). Fröbel starb zu Marienthal bei Liebenstein 1852. Zweck der Fröbel'schen Kindergärten ist, „die Kinder vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen (zu bewahren), sondern ihnen auch eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben, ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben, den erwachenden Geist zu beschäftigen."

Mittel hiezu sind: Spiel und pädagogisch geregelte Thätigkeit.

Anm. Die Kindergärten haben manchen Widerspruch erfahren, wurden auch 1851 von der preußischen Regierung verboten, später wieder freigegeben, haben sich aber seitdem über ganz Deutschland und Österreich ausgebreitet. — Spätere Vertreter und Förderer: Aug. Köhler in Gotha; Frau Bertha von Marenholtz-Bülow; Frau Lina Morgenstern in Berlin.

Entwicklung der Volksschule Deutschlands im 19. Jahrhundert.

§. 52.

I. Von 1800—1840. — Die Einwirkung des Pestalozzi'schen Geistes.

1. Die Einwirkung Pestalozzischer Ideen auf die Volksschule zeigte sich am deutlichsten in Preußen, wo unter Friedrich Wilhelm III. (1797—1840) die Volksschule ein Gegenstand der größten Aufmerksamkeit und Fürsorge der Staatsregierung wurde und auch einen mächtigen Aufschwung erlebte. Die Volksschule wird in dieser Periode wesentlich als „Kraftübungsschule für formale Bildung" gefaßt. Der Grundsatz der Anschauung kommt für alle Gegenstände in Anwendung.

Fichte's „Reden an die deutsche Nation", welche inmitten politisch unglücklicher Zeit auf Erneuerung des Schul- und Erziehungswesens drangen, machten tiefen Eindruck; in Berlin bestand schon seit 1805 ein Institut nach Pestalozzis Grundsätzen von Ernst Plamann; die Regierung schickte junge Männer (Kawerau, Dreist, Henning, Kratz 2c. 2c.) zu Pestalozzi, um dessen Unterrichtsverfahren kennen zu lernen, von welchen die meisten später als Schulräte,

Seminardirektoren 2c. das dort Gelernte für die Volksschule verwerteten. — Unter der Begeisterung der Freiheitskriege und der religiösen Neubelebung entwickelte sich durch diese Männer eine eigentümlich gefärbte Pestalozzische Schule, welche ein besonderes Gewicht auf das Vaterländische, namentlich die deutsche Sprache, Heimatskunde, patriotischen Gesang, Leibesübungen legte. Durch neuerstandene Seminarien, wie in besonderen Lehrkursen wurden Tausende von jungen Lehrern gebildet und für ihren Beruf begeistert.

1817 wurde in Preußen ein eigenes Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten errichtet, an dessen Spitze Freih. von Altenstein trat; 1826 wurden Provinzialschulkollegien mit fachkundigen Schulräten geschaffen, welche die Leitung der Gelehrtenschulen und der Seminarien in den betreffenden Provinzen übernahmen, während die Leitung des Volksschulwesens den Bezirksregierungen zugewiesen wurde.

Ein besonderes Schulgesetz wurde unter Friedrich Wilhelm III. nicht erlassen; der 1819 ausgearbeitete Entwurf eines solchen gelangte nicht zur Ausführung.

2. Weit geringer als in Preußen zeigte sich der Pestalozzische Einfluß in Österreich; unter dem Kaiser Franz I. (1792—1825) wurden auch die Bahnen der Theresianischen Reform teilweise wieder verlassen; 1805 wurde durch die „Politische Verfassung der deutschen Volksschulen" das Schulwesen aufs neue geregelt; die hiedurch begründeten Verhältnisse blieben im wesentlichen auch unter Kaiser Ferdinand (1825—1848) bestehen.

3) In Bayern huldigte unter dem Könige Maximilian Joseph der Minister Montgelas auf dem Gebiete der Schulorganisation dem Geiste entschiedenen Fortschritts. 1802 wurde die allgemeine Schulpflichtigkeit (vom 6.—12. Jahre) nachdrücklichst eingeschärft; 1803 wurden die Sonntagsschulen angeordnet; 1806 erhielten die Elementarschulen einen Lehrplan, in welchem der Einfluß Pestalozzischer Ideen unverkennbar ist (1811 revidiert); in München entstand 1804 ein Lehrerseminar, dem bald andere zu Amberg, Nürnberg, Augsburg nachfolgten, 1809 setzte das Regulativ für Lehrerbildung einen zweijährigen Seminarkurs fest. 1823 wurde die seminaristische Bildung der Lehrer zum Gesetz erhoben und für dieselbe noch eine dreijährige Vorbereitungszeit vorgeschrieben.

Unter der Regierung König Ludwigs I. (1825—48) wurde zunächst auf dem gelegten Grunde weiter gebaut. Nach Aufhebung der Stellen der Kreisschulräte (1825) wurde 1832 das Kreisscholarchat ins Leben

gerufen und 1836 ein neues Normativ mit erhöhten Bildungszielen für die Lehrerbildung erlassen.

4. Auch in Württemberg nahm sich die Staatsregierung in eifriger Weise des Volksschulwesens an; 1808 erschien die katholische, 1810 die evangelische Schulordnung. Unter dem Einflusse des später nach Preußen berufenen Schulinspektors K. A. Zeller wurde die Methode Pestalozzi's in Aufnahme gebracht; 1811 das evangelische Seminar zu Eßlingen, 1824 das katholische zu Gemünd gegründet. Durch Schulgesetz vom Jahre 1836 wurde die Schulaufsicht und Schulpflicht neu geregelt.

5. In Baden wurde 1803 mit der Neuorganisation des Staates auch die des Volksschulwesens vollzogen. 1824 wurde das Seminar zu Karlsruhe errichtet, durch das Edikt von 1834 wurde Schulordnung und Lehrplan organisiert, im Jahre 1836 die seminaristische Vorbildung der Lehrer obligatorisch erklärt.

Anm. In Sachsen wurde 1805 ein Regulativ über Schulbesuch und Schulgeld erlassen und zeigte fortan das Volksschulwesen eine sehr erfreuliche Entwickelung; in Hessendarmstadt wurde durch die Errichtung des Seminars zu Friedberg 1817 eine bessere Zeit vorbereitet und 1832 eine neue Schulorganisation durchgeführt; in Hildburghausen wurde durch den Pestalozzianer Schulrat Nonne das Schulwesen verbessert; in Gotha erhielt dasselbe durch den „allgemeinen Schulmethodus" von Haun 1801 eine philanthropistische Richtung.

II. Von 1840—1860. Die Zeit der Gegenwirkungen gegen den Pestalozzianismus.

Der die Volksschule beherrschende Pestalozzianismus mit seinem formalen Bildungsprinzip und seiner teilweise rationalistischen Färbung rief bald eine Gegenströmung hervor. Von Seite vieler Pädagogen suchte man auf Grund der sich erhebenden Klagen über zu geringe positive Resultate des Schulunterrichts der stofflichen Seite desselben zu ihrem Rechte zu verhelfen; von kirchlicher Seite wurde vielfach über den Betrieb des Religionsunterrichts geklagt; der Staat fand die wissenschaftlichen Forderungen an Lehrer und Schüler der Volksschule als zu weit gehend, suchte dieselben auf ein bescheideneres Maß zurückzuführen und zugleich der Kirche wiederum mehr Einfluß auf die Schule einzuräumen. — In Bayern begann diese Richtung unter dem Ministerium Abel von 1837 an; in Preußen etwa seit dem Regierungsantritt des Königs Friedrich Wilhelm IV. (1840) unter dem Minister Eichhorn (Außerdienststellung Diesterwegs 1847).

Zwar äußerten die Stürme des Jahres 1848 auch auf dem Ge-

biete der Volksschule ihre Wirkung. Man verlangte die Erhebung der Schule zur Staatsanstalt, Aufhebung der geistlichen Schulaufsicht, Änderungen in der Lehrerbildung &c. — Aber die Regierungen giengen auf diese Forderungen nicht weiter ein. In Preußen wurde zwar durch die Verfassung vom Jahre 1850 ein besonderes Unterrichtsgesetz in Aussicht gestellt; dasselbe kam jedoch nicht zu stande. An seiner Stelle erschienen unter dem Ministerium v. Raumer die von dem Ministerial-Referenten Ferd. Stiehl ausgearbeiteten Regulative vom 1., 2. und 3. Okt. 1854 für die evangelische Volksschule Preußens. Dieselben betrafen die Einrichtung des Seminar-, Präparanden- und Elementarschulwesens.

Grundsätze derselben:

a) im Gegensatz zur bloß formalen Bildung Betonung der materiellen und praktischen,

b) im Gegensatz zum bloßen Wissen besondere Hervorhebung des Verständnisses und der Übung,

c) gegenüber dem Rationalismus Betonung des biblischen Christentums.

Nicht bloß die Ziele der Volksschule, sondern insbesondere auch die der Lehrerbildung werden herabgesetzt (Ausschluß der klassischen Lektüre, keine eigentliche Pädagogik, sondern Schulkunde &c.).

Der Geist der preußischen Regulative fand auch in anderen deutschen Staaten seinen Ausdruck, so in Baden 1855 durch regulativische Bestimmungen über die Vorbildung der Lehrer, in Bayern 1857 durch ein neues Normativ über die Lehrerbildung.

Auch in Österreich trat mit dem Abschluß des Konkordats (1855) die Betonung des kirchlichen Standpunktes der Schule schärfer hervor.

Infolge heftiger Angriffe gegen die Richtung der Regulative sah man sich in Preußen schon 1859 und 1861 veranlaßt, nicht unwesentliche Modifikationen (Erweiterung des Lehrpensums der Seminarien, Beschränkung des religiösen Memorierstoffs in der Volksschule &c.) eintreten zu lassen.

III. Von 1860 bis jetzt. — Zeit des neuesten Aufschwungs.

Wie auf verschiedenen Gebieten des staatlichen und geistigen Lebens in Deutschland anfangs der 60er Jahre ein neues Leben erwachte, so auch auf dem Gebiete der Volksschule, deren Weiterentwickelung wieder allenthalben mehr Aufmerksamkeit zugewendet wurde. Auch der Lehrerstand erhob in dieser Zeit wieder lauter seine Forderungen nach freiheitlicher Ausgestaltung des Schulwesens, nach besserer Vorbildung, Einführung fachmännischer Aufsicht, materieller Besserstellung &c.

Nachdem man in kleineren Staaten, z. B. Baden 1862, Gotha 1863 mit zeitgemäßen Unterrichtsgesetzen vorangegangen war, wurde auch in den größeren Staaten der Versuch gemacht, das Volksschulwesen auf dem Wege der Gesetzgebung neu zu regeln.

In Bayern wurde, nachdem bereits durch ein im Jahre 1861 erlassenes Schuldotationsgesetz die materielle Lage der Lehrer einigermaßen gebessert worden war, unter der Regierung König Ludwigs II. (1864–86) 1866 ein neues Normativ für Lehrerbildung erlassen (Einführung von staatlichen Präparandenschulen); ein vorgelegtes Schulgesetz jedoch erfuhr 1869 die Ablehnung durch die Reichsratskammer; jedoch wurde darnach das Schulwesen auf dem Verordnungswege (unter dem Ministerium v. Lutz) kräftigst gefördert. — (Näheres s. Anhang.)

In Preußen wurde ein unter dem Minister Mühler vorgelegter Unterrichtsgesetzentwurf 1869 von der Volksvertretung gleichfalls verworfen; unter Minister Falk wurden sodann die Mängel der Regulative beseitigt durch den Erlaß der allgemeinen Bestimmungen vom Jahre 1872, die auch unter den folgenden Ministerien (Puttkammer, Goßler) im wesentlichen aufrecht erhalten worden sind.

Auch in Sachsen wurden 1873, in Weimar 1874, in Hessen 1874, in Sachsen-Meiningen 1875 neue Schulgesetze gegeben, welche das Schulwesen dieser Staaten zu den bestorganisierten in Deutschland gestalten.

Der seit 1866 außerhalb des Verbandes des deutschen Reiches stehende österreichische Staat hat besonders nach dem unglücklichen Kriege von 1866 der Volksschule große Aufmerksamkeit zugewendet. 1869 wurde ein auf freisinniger Grundlage ruhendes Reichsschulgesetz gegeben, das eine sorgfältig abgefaßte Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 zur Folge hatte; durch Gesetz vom Jahre 1883 wurden jedoch einzelne beschränkende Abänderungen desselben getroffen.

Unterrichtsgegenstände der Volksschule und deren Methode im 19. Jahrhundert.

§. 53.

I. Religion.

A. Protestanten.

a) Der Religionsunterricht stand auch in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts noch unter dem Einflusse einer rationalistischen Richtung. —

Auf grund der Kant'schen Philosophie wurde die Methodik des Religionsunterrichts bearbeitet von K. Gräffe in seinem „Lehrbuch der allgemeinen Katechetik" (3 Bände, 1795—99) und seinen „ausführlichen Katechisationen" (4 Teile, 1801—1805). —

Den größten Einfluß auf die Schul- und Lehrerwelt übte H. F. Dinter durch seine „vorzüglichsten Regeln der Katechetik" (1801) und seine „Unterredungen über die Hauptstücke des Katechismus" (13 Bände).

Die durch Dinter und seine Geistesverwandten (H. Müller, J. F. Schlez, Thierbach &c.) weit verbreitete rationalistische Richtung des Religionsunterrichts, durch welche besonders die formale Seite desselben gefördert wurde, hat auch unter den nachfolgenden Pädagogen in Diesterweg, A. Lüben, K. Richter &c. hervorragende Anhänger gefunden.

b) Daneben entwickelte sich anfangs des Jahrhunderts unter dem Einflusse des politischen Drucks und der darauffolgenden Freiheitskriege auch eine mehr positiv-religiöse Richtung. Diese kam bereits zum Ausdruck in der „Katechetik" von J. H. Chr. Schwarz (1818). — Auf der neu betretenen Bahn führte dann weiter: Harnisch „Anweisung zum Unterricht im Christentum" (1826) und „Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kl. Katechismus" (3 Teile, 3. Aufl. 1841).

Epochemachend waren sodann die katechetischen Werke von Kraußold (1843) und Palmer (1844), welche die entwickelnde Form der Katechese wissenschaftlich zu vertiefen und mit neuem kirchlichen Leben zu erfüllen suchten. —

In den Schulen waren unterdessen allenthalben an die Stelle der früheren, rationalistisch gefärbten Katechismen wiederum die positiven Konfessionskatechismen (lutherischer, Heidelberger) getreten.

Die preußischen Regulative beschränkten die eigentliche, verstandesmäßige Katechisation gegenüber der gedächtnismäßigen Einprägung und führten zu einem heftigen Kampfe wegen des Memoriermechanismus, zugleich aber auch zu methodischen Versuchen, die erbauliche Seite des Unterrichts besonders hervorzuheben. (Bocks „Unterricht im kleinen Katechismus"; Nissen's „Unterredungen über den kleinen Katechismus").

Die katechetische Entwicklung ist jedoch ihre weiteren Wege gegangen in den Arbeiten von J. Crüger, A. Jäger, Schütze, Kehr, G. Heine, K. Schneider &c.; in theoretischer Beziehung wichtig: v. Zezschwitz, „System der christlich-kirchlichen Katechetik" (1863—72).

Aus der Schulliteratur der biblischen Geschichte sind zu nennen: Hänel, freundliche Stimmen an Kinderherzen (1820), Löhr, Geschichten der Bibel (1810), Harnisch, Geschichte des Reiches Gottes auf Erden (1830), Zahn's biblische Historien (1831); Nissen, Unterredungen über biblische Geschichten (1840). —

Durch die „Regulative" wurde der biblische Geschichtsunterricht ganz besonders betont und eine ganze Reihe von praktischen Arbeiten und theoretischen Auseinandersetzungen über diesen Gegenstand hervorgerufen, u. a. Fürbringer, Materne, Buchrucker, Dörpfeld, Witt; für die Elementarstufe mit freier Erzählform: Köhnlein, Ranke, Wangemann, Fr. Wiedemann.

B. Katholiken.

Seit Anfang dieses Jahrhunderts vervielfältigten sich auch die katholischen Katechismen immer mehr, so daß bald jede Diözese ihren eigenen Katechismus hatte (Mainzer Katechismus, vollständiger Katechismus der christkatholischen Religion für das Königreich Bayern 1814; ein weiterer für Bayern 1828; der Würzburger Katechismus 1823, der Bamberger 1824. — Weitere Ausbreitung erlangte der größere und kleinere Katechismus von Overberg. — Eine Reform des Religionsunterrichts suchten Sengler und Hirscher anzubahnen durch den Grundsatz einer historisch-pragmatischen Behandlung des Unterrichts und einer entwickelnden Methode (Hirscher „Katechetik" 1831 und „Katechismus der christkatholischen Religion" 1842). Der bekannte Jugendschriftsteller Christoph v. Schmid bearbeitete auf der Grundlage des Canisius den (1836 eingeführten) Augsburger Katechismus. Der Plan, ihn für das ganze katholische Deutschland einzuführen, mißlang. — Gegenwärtig ist in den meisten Diözesen Deutschlands und darüber hinaus der Katechismus des Jesuiten Deharbe in 3 Ausgaben eingeführt (seit 1853 in Bayern). Auf dem vatikanischen Konzile 1870 wurde beschlossen, einen gleichförmigen kleinen Katechismus für die gesamte katholische Kirche der Welt auszuarbeiten und einzuführen.

Unter den methodischen Anleitungen zur Katechese sind zu nennen: Overberg, Anleitung zum praktischen Katechisieren (182 Gruber, katechetische Vorlesungen (1830), Hirscher, Katechetik (1831), Weickum, Anleitung zum Katechisieren 1870; „katechet. Blätter" von Walk ꝛc.

Bezüglich der biblischen Geschichte hat die katholische Kirche den Grundsatz, daß der biblische Stoff für die Kinder stets auszusondern und in eigens bearbeiteter Form als Schulbibel oder „biblische Geschichte" den Schülern in die Hand zu geben ist.

Auf den „Kern der biblischen Geschichte" von Felbiger, sowie die „biblische Geschichte" von Schönberg (1779) folgte die von Overberg 1799 und in unserem Jahrhundert (1801), die größere biblische Geschichte von Chr. v. Schmid. In der ersten Hälfte des Jahrhunderts erschienen noch verschiedene Schulbibeln von Annegarn, Barthel, Kabath, Natorp, im Jahre 1847 aber die biblische Geschichte von Schuster, die gegenwärtig zu den besten und weitverbreitetsten Büchern dieser Gattung zählt.

II. Anschauungs-Unterricht.

Auf sinnliche Anschauung beim Unterricht drangen schon Baco von Verulam, Comenius, Rousseau und Basedow. Der Anschauungs-Unterricht als besondere Unterrichtsdisziplin aber wurde erst durch Pestalozzi und seine Schüler in den Kreis der Volksschulfächer eingeführt.

Die sogenannten „Denkübungen" von Rochow und seinen Nachfolgern (Wilmsen, Zerrenner, Dolz, Schlez, Baumgarten, Pöhlmann) sind wegen ihres rein abstrakten Charakters nicht wohl dem eigentlichen Anschauungsunterrichte beizuzählen. — Der eigentliche Anschauungsunterricht (seit Pestalozzi) erscheint:

A. als selbständige und isolierte Unterrichtsdisziplin
a) mit überwiegendem formalen, sprachlichen Zweck.

1) Pestalozzi will die Aufgabe des ersten Anschauungsunterrichts der Mutter auferlegen. („Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren"); er geht von dem Körper des Kindes und seinen Teilen aus. Sein Ziel ist die Entwickelung der Sprachkraft.

2) Sein Schüler von Türck („Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache 1811") will dem Kinde Gegenstände der nächsten Umgebung zur Anschauung bringen, geordnet nach den Wahrnehmungen der 5 Sinne.

3) Graßmann („Anleitung zu Denk- und Sprechübungen"); auch er betrachtet die Sprachbildung als oberſten Zweck des Unterrichts; dem Stoffe nach sollen jedoch die Sprachübungen die Anfänge aller einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten.

4) Auch Harnisch („erste faßliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht" 1814) behandelt den Gegenstand nach logisch-sprachlichem Gesichtspunkt.

Ähnlich: die Schriften von Krug, Scholz, Spieß 2c. —

b) mit besonderer Hervorhebung des materialen Zwecks.

1) Denzel betont neben dem formalen insbesondere den materialen Zweck (Aneignung positiver Kenntnisse), fügte aber noch einen wesentlichen neuen, den religiösen Gesichtspunkt hinzu. In dieser 3fachen Vereinigung soll der Anschauungsunterricht Stammunterricht für alle Disziplinen sein. (Praktische Durchführung der Denzel'schen Grundsätze von Wrage).

2) Diesterweg („der Unterricht in der Kleinkinderschule" 3. Aufl. 1838) hat sich besondere Verdienste um die methodische Behandlung dieses Unterrichts erworben und betrachtet denselben als die Grundlage für den gesamten Elementarunterricht.

3) Curtmann unterscheidet mittelbare und unmittelbare Anschauung und in bezug auf den Lehrgang einen allgemeinen oder ungeschiedenen Anschauungsunterricht mit vorwiegend formalem Zwecke in den untersten Klassen, und einen in einzelne Fächer geschiedenen mit vorwiegend materialem Zwecke.

(Ähnlich verfährt: Nacke, Knauß; auch Harder in seinem „Theoretisch-praktischen Handbuche für den Anschauungsunterricht" 1853).

4) Graser hebt noch mehr als seine Vorgänger den materialen Zweck des Unterrichts hervor. Der Grundsatz, daß aller Unterricht für's Leben bilden soll, führt ihn zur Betrachtung der Gemeinschaften, in welchen das Leben zur Erscheinung kommt: Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk, Provinz, Staat, Staatenbund, Erdteil, Erde, Welt. Als erstes Anschauungsmittel gebraucht er das Haus.

(Graser'sche Schule: Ludwig, Wurst, Gräfe, Dreher 2c.)

B. In organischer Verbindung mit den übrigen elementaren Unterrichtsfächern erscheint der Anschauungsunterricht

a) in der Normalwörtermethode, wo er mit dem ersten Lese- und Schreibunterricht in Verbindung gesetzt wird. (Vogel 1844), Klauwell (1866), Kehr und Schlimbach, Böhme, Berthelt 2c. —

Gegen diese Verbindung ist Jütting und Dittes.

b) in der Konzentrationsmethode der Herbart-Ziller'schen

Schule, wo er an den Gesinnungsunterricht der ersten Schuljahre (Märchen, Robinson) als sogen. Heimats- oder Naturkunde sich anschließt. (Ziller, Rein ꝛc.)

C. Gegen den Betrieb eines eigenen Anschauungsunterrichts überhaupt sprechen sich aus: die preußischen Regulative (1854), auch Karl v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik" und Völter in der „Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid". —

So sind die Ansichten über diesen Gegenstand bis heute noch nicht völlig geklärt.

III. Deutsche Sprache.

1. Lesen.

A. Die Elementar-Lesemethoden.

Zu den bereits in §. 45 erwähnten Lesemethoden, nämlich 1. der Buchstabiermethode, 2. der Syllabiermethode, 3. der Lautiermethode, sind noch zu nennen: 4. die Schreiblesemethode = die organische Verbindung des Lese- und Schreibunterrichtes, schon im 17. Jahrhundert durch Ratichius und Ende des 18. Jahrhunderts durch Bell angewendet, aber erst durch Graser (1817) methodisch ausgebildet und in Deutschland eingeführt (§. 49), und von seinen Schülern: Ludwig, Heinisch, Wurst weiter fortgebildet. Sie ist in Deutschland augenblicklich wohl die verbreitetste Leselehrart und tritt auf entweder als gemischtes Schreiblesen (Übung des Lesens in Verbindung von Druck- und Schreibschrift — Harnisch) oder reines Schreiblesen (Übung des Lesens zunächst bloß an der Schreibschrift — Gottl. Scholz, Lüben ꝛc.)

5. Die analytisch-synthetische oder Normalwörtermethode.

Dieselbe ist hervorgegangen aus den Konzentrationsbestrebungen Jacotots (§. 50) und wurde durch Seltzsam (Breslau 1841) in Deutschland in modifizierter Weise eingeführt, durch Vogel (Leipzig 1844) wesentlich verbessert. Das Eigentümliche der Vogel'schen Methode ist die innige Verschmelzung des Leseunterrichts mit dem Anschauungs- und Schreibunterricht auf grund sog. „Normalwörter." — Weitere Verdienste um dieselbe haben sich erworben: Böhme (Berlin), Klauwell (Leipzig), Kehr-Schlimbach (Gotha), Jütting (Erfurt), Marschall (München) ꝛc.

B. Das Schullesebuch.

Der Gebrauch eines Schullesebuches trat im Laufe dieses Jahrhunderts erst allmählich an die Stelle der früher ausschließlich gepflegten und bis in die neuere Zeit vereinzelt befürworteten Leseübungen aus Katechismus, Bibel und Gesangbuch. — Hauptrichtungen der Lesebuchliteratur:

1) Rochow's Kinderfreund (1776), das erste Schullesebuch, eröffnete in der Lesebuchliteratur die religiös-moralisierende Richtung; derselben huldigen auch die Lesebücher von Wilberg (1793), Soldan (1801), Zernial u. Vogel (1831), Graßmann (1833) ꝛc.

2) Eine sich hieran anschließende Gruppe zeigt eine weitaus vorwiegende realistische Tendenz, (Vermittelung der sog. gemeinnützigen Kenntnisse); so die Lesebücher von Seiler (1790), Wilmsen (1800), Schlez (1811), Hempel (1811); der bayr. Kinderfreund (1817), das Lesebuch von Snell (1818), Offinger (1825), Zerrenner; das Lehr- und Lesebuch für die deutschen Schulen des Königreichs Bayern (1840).

3) Die Richtung, welche zunächst bloß den Lesezweck, d. h. die Erlernung des verständigen und ausdrucksvollen Lesens in den Vordergrund stellt, jedoch so, daß bei den meisten Lesebüchern noch die Unterlage für den grammatischen Unterricht dargeboten wird („Lese- und Sprachbücher"). Die hervorragendste Erscheinung dieser Gruppe ist Diesterweg's Schullesebuch 1831; dazu gehören ferner die Lese- bezw. Sprachbücher von Th. Scherr (1831), Scholz (1833), Weingart (1835), W. Stern (1837), Heinisch u. Ludwig (1851), Jastram 2c.

4) Das formale und reale Element suchen gleichzeitig zu berücksichtigen die Lesebücher von Schulz, Berthelt und Genossen, Lüben und Nacke, Wetzel u. Genossen, Bumüller, Masius, Hästers und viele andere, wobei sich allerdings durch geringere oder stärkere Hervorhebung des einen oder des anderen Moments die mannigfachsten Nüancierungen ergeben.

5) Der Richtung der sogen. vaterländischen Lesebücher gehören an: Curtmann (1846), Vogel (1847), Gude und Gittermann (1849), Weber und Jütting (1874).

2. **Sprachlehre (Grammatik).**

1) Die älteste Richtung des deutschgrammatischen Unterrichts ist die formell-grammatische, ausgehend von der Regel, zu deren Erläuterung Beispiele gegeben oder Sätze gebildet werden.

Hauptvertreter dieser Richtung sind Adelung 1732—1806, Heyse sen. † 1829, Heinsius; für die Volksschule sind von Wichtigkeit die Pestalozzianer: Krug, Tillich, Pöhlmann, und andere wie: Harnisch, Denzel, Krause, Scholz, die die Sprachlehre für die Volksschule praktisch zu gestalten suchten.

2) Die logisch-grammatische Richtung, begründet durch Becker 1827 (s. §. 49), durch Wurst popularisiert und in die Volksschule eingeführt (außerdem Honcamp, Kaiser, Scherr) — Blütezeit v. 1835—45. Sie fand viele Anhänger, jedoch auch bald gewichtige Gegner (Wackernagel, K. v. Raumer).

3) Die anlehnende Richtung, mit Anlehnung des gesamten Sprachunterrichts an das Lesebuch und Ableitung der grammatischen Regeln aus den Lesestücken. Der Begründer dieser Methode ist Kellner: „Prakt. Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht"; ferner gehören hierher: Mager, Schulz, Otto, Kehr, Dittes 2c.

4) Die verneinende Richtung, welche einen theoretischen Sprachunterricht in der Volksschule überhaupt für überflüssig, unberechtigt, ja sogar für schädlich erklärt (Günther, Völter, Bock, Rudolf v. Raumer, Schrader, Ph. Wackernagel).

5) Die absondernde Richtung (der neuesten Zeit), welche neben dem Verständnis der Sprache besonders auch schriftliche Sprach-

fertigkeit erstrebt, den grammatischen Unterricht gesondert vom Lesebuch erteilt in Form einer stufenmäßig geordneten, an Beispiele sich anschließenden Unterweisung (Burgwardt, Büttner, Palmer, Stern, K. Richter, Panitz, Engelien, E. u. F. Wetzel, Jastram, Ruegg, Schütze, Schumann ꝛc.).

3. Orthographie.

A. Die Orthographiefrage wird in objektiver Beziehung auch noch im 19. Jahrh. von dem Streite zwischen der phonetischen und historischen Schule beherrscht.

Die Hauptvertreter des phonetischen Prinzips („Schreibe, wie du sprichst") waren Gottsched (1748) und Adelung (1788), Heyse und Becker.

Als Begründer des historischen Prinzips („Schreibe der Ableitung gemäß") gilt Jakob Grimm (Deutsche Grammatik 1819—1840); ihm schlossen sich Wackernagel (1845), Weinhold u. a. an.

Rudolf v. Raumer (1855) sucht eine Vermittelung der beiden Gegensätze herbeizuführen. Den Raumer'schen Grundsätzen gemäß suchten in neuester Zeit die einzelnen deutschen Regierungen die Orthographiefrage für die Schule zu einem vorläufigen Abschluß zu bringen („Amtliche Rechtschreibung").

B. Die Methodik des Orthographie-Unterrichts in der Volksschule zeigt folgende Richtungen:

1) als ältesten Gebrauch Verbindung von Recht- und Schönschreiben, Abschreiben von Vorlagen mit sich anschließender Korrektur.

2) Das Diktieren ohne besondere Ordnung und Auswahl mit etwa anschließenden orthographischen Regeln.

3) Die systematische Einteilung der orthographischen Übungen nach dem Prinzip der „Rechtschreibung" (Laut- und Zeichenübereinstimmung) und der „Andersschreibung" (Nichtübereinstimmung von Laut und Zeichen) durch Wander (1831), Diesterweg (1834) und Kellner (1851).

4) Die Methode, fehlerhaft Geschriebenes oder Gedrucktes verbessern zu lassen, angewendet von Dolz (1820), Pölitz, Schneider u. a. (eine methodische Verirrung).

5) Die Begründung des Orthographieunterrichts auf die unmittelbare Anschauung der Wortbilder durch Graßmann (1838), Bormann (1840), Curtmann (1844), Seltzsam (1851), Kehr (1868) u. a.

4. Aufsatz.

Die ältesten Aufsatzübungen in der Volksschule fielen mit den Schreibübungen überhaupt zusammen und waren rein praktischer und mechanischer Natur (Abschreiben von Geschäftsaufsätzen, Briefen ꝛc.)

1) Wirkliche Übungen im schriftlichen Gedankenausdruck zeigen zuerst eine grammatisierende Methode. Man knüpfte dieselben an die Grammatik an; die Form war die Hauptsache, der Inhalt Nebensache. So Wilmsen, Dolz, Baumgarten, Scholz, Wurst.

2) Andere schließen die Übungen an das Lesebuch an (Schule der Reproduktion), z. B. Kellner, Goltzsch, Bock, Kehr, Haesters ꝛc.

3) Im Gegensatze hiezu erheben sich einzelne Stimmen nachdrücklich für selbständige Produktionen auf diesem Gebiete, so z. B. Petermann (1851).

IV. Rechnen und Raumlehre.

1. Der Betrieb des elementaren Rechenunterrichts, welcher bis zu Anfang dieses Jahrhunderts sich noch vollständig in den Bahnen eines althergebrachten Mechanismus bewegte, erhielt erst durch Pestalozzi einen vollständigen Umschwung.

2. Die Periode des Formalismus 1800—1820. Die Verdienste Pestalozzi's um den Rechenunterricht sind folgende:

a) Er gründete, ausgehend von dem Grundsatze, daß die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis ist, das Rechnen auf die konkrete Grundlage lebendiger Anschauung und erfand zu diesem Zwecke besondere Anschauungsmittel (Einheitstabelle.)

b) Er führte den Rechenunterricht in die Elementarklasse ein, während derselbe bisher meist nur an vorgeschrittene Kinder erteilt wurde.

c) Er machte das Kopfrechnen zur Hauptsache und zu einem der wichtigsten formalen Bildungsmittel der Volksschule.

Doch macht man der Pestalozzischen Methode auch mit Recht den Vorwurf, daß das reine Denkrechnen zu sehr in den Vordergrund gestellt wurde. Die Übungen in reinen Zahlenoperationen wurden in einer Weise getrieben, daß darüber die praktische Rechenfertigkeit zu kurz kam.

Pestalozzi's unmittelbare Schüler und Anhänger verbreiteten diese Richtung weiter: Krüsi (Pestalozzi's Gehilfe), „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse"; Tillich in Leipzig verfaßte 18C6 das „allgemeine Lehrbuch der Arithmetik"; Joseph Schmid „die Elemente der Zahl" 1810; außerdem noch v. Türk (1816), Stephani (1815), Kawerau (1818).

3. Die Periode des Ausgleichs der Gegensätze (1820—40). Dem streng-pestalozzischen Lehrziele: „Bildung der Kraft an der abstrakten Zahl" stand eine Reihe von Gegnern gegenüber mit dem Lehrziele: „Bildung für das Leben an konkreten Fällen." Zu einem fruchtbringenden Ausgleich dieser Gegensätze trugen wesentlich bei: Harnisch, Scholz, Diesterweg und Heuser. Harnisch, „Leitfaden bei dem Rechenunterricht" 1814. Scholz, „Faßliche Anweisung zum Kopf- und Zifferrechnen" 1824. Diesterweg und Heuser, „Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen" 1829.

Dieser Richtung gehören weiter an:

Krancke (1828); Denzel (1828); Stern (1832) u. a.

4. Die Periode weiterer Ausgestaltung (1840 — jetzt) wird namentlich bezeichnet durch die Rechenwerke von Hentschel (1842), Stubba, Unger (1841), Grube (1842) u. a.

Hentschel („Lehrbuch des Rechenunterrichts" 1842), der hervorragendste Vertreter der gegenwärtigen rationellen, formell und praktisch bildenden Rechenmethode, setzt an die Stelle der bisher gebräuchlichen

Proportionsrechnung die „Zurückführung auf die Einheit“ (Zweisatz). Stubba und Unger haben die erste Anregung zur Verwendung algebraischer Aufgaben im Schulrechnen gegeben.

A. W. Grube („Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule“) brachte das Prinzip der monographischen Zahlenbehandlung zur vollen Geltung, indem er die Trennung der Übungen nach den Grundrechnungsarten verwirft und jede Zahl (im Raume von 1—100) allseitig nach jenen Operationen behandelt. Dieses Prinzip hat unter den neueren Rechenmethodikern großen Anklang gefunden, wurde in der Ausführung jedoch von einzelnen entsprechend modifiziert, indem an die Stelle der allseitigen Bearbeitung aller Zahlen bis 100 kleinere Zahlenräume (1—5, 1—10, 1—20) oder gar nicht einzelne Zahlen, sondern dekadische Zahlgruppen als Einheiten für die Behandlung gesetzt wurden. Hieher gehören: Reiser, Goltzsch und Theel, Adam, Göpfert, Hästers, Böhme, Kaselitz ꝛc.

In Bayern hat Heuner durch seinen „Lehrgang des Rechenunterrichts“, sowie durch seine Aufgabenbücher sich um die Förderung dieses Gegenstandes große Verdienste erworben. — Die besondere Berücksichtigung des Dezimalbruch-Rechnens, von welchem die Pestalozzische Schule wenig oder gar keine Notiz nahm, wurde durch die neue Maß- und Gewichtsordnung (1872) zur unabweisbaren Notwendigkeit.

Die Geometrie oder Raumlehre, schon von Comenius für die Volksschule gefordert und durch den Gothaischen Schulmethodus in den Lehrplan derselben eingesetzt, hat bis jetzt infolge äußerer Verhältnisse im ganzen nur wenig Berücksichtigung finden können. — Auch hier ist Pestalozzi der Begründer einer methodischen Behandlung des Unterrichtsgegenstandes für die Volksschule („A. B. C. der Anschauung“ 1803). Mittel der Anschauungslehre der Maßverhältnisse sind ihm die gerade Linie und das Quadrat. Pestalozzis Verfahren wurde weiter ausgeführt durch seinen Schüler Jos. Schmid („Die Elemente der Form und Größe“ 1809—11), sodann durch die Pestalozzianer Graßmann, von Türk, Hoffmann, welch’ letztere neben der formalen auch die praktische Seite des Gegenstandes berücksichtigten. Harnisch („die Raumlehre oder Meßkunst“ 1821) hat sodann der neuen Methodik dieses Gegenstandes Halt und Richtung gegeben; Diesterweg („Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre“ 1822 ꝛc. ꝛc.) vollendet das didaktische Verfahren im einzelnen mit besonderer Betonung des formellen Zweckes. Ramsauer, ein Schüler Pestalozzis (1826) und Tobler (1836) suchen die Raumlehre (Formenlehre) durchgängig in Verbindung mit dem Zeichnen zu setzen.

In der Regulativzeit wird die Raumlehre wieder aus der Volksschule zurückgewiesen oder auf ein Minimum reduziert; eine erneute, aber ernüchterte Wertschätzung erfährt der Gegenstand in seiner Bedeutung für die Volksschule seit dem Erscheinen der „allgemeinen Bestimmungen“ in Preußen, wobei insbesondere die Pflege des konstruierenden und rechnenden Elementes in der Geometrie ihre Betonung findet. Neuere Bearbeiter des Gegenstandes für Volksschulen sind: Kehr („Praktische Geometrie“), Liese, Kayser, Pickel, Königbauer u. a.

Die Herbart'sche Schule betont die Herleitung der Geometrie aus und die Anwendung derselben auf Natur- und Menschenwelt und verlangt, daß Formenlehre und Zahlenlehre sich gegenseitig durchdringen und unterstützen. (Bartholomäi, „Geometrie der Volksschule".)

V. Geographie.

Die Geographie ist auch anfangs dieses Jahrhunderts in der Volksschule noch ein kümmerlicher Bestandteil der sog. „gemeinnützigen Kenntnisse", welche mit dem Leseunterrichte in Verbindung gesetzt waren. Harnisch (1820) macht den Versuch, Plan und Ordnung in dieses realistische Stückwerk zu bringen und stellt eine Weltkunde auf, in welcher er alle Realfächer zu kombinieren sucht. — In der Folge traten jedoch diese Realfächer auch in der Volksschule auseinander und trat somit auch der geographische Unterricht als besonderes Lehrfach in seine Rechte.

Durch Rousseau und Pestalozzi wird der von der nächsten Umgebung des Kindes ausgehende synthetische Lehrgang empfohlen; durch Pestalozzis Schüler Henning wird der Gegenstand methodisch ausgearbeitet. (Henning, „Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie", 1812.)

Einen vollständigen Umschwung erhielt die Methode des geographischen Unterrichts durch Karl Ritter, geb. 1779; † 1859 als Universitätsprofessor in Berlin. Angeregt durch seinen Lehrer Guts-Muths, insbesondere aber durch Alexander von Humboldt, wurde er der Begründer der neueren geographischen Schule, indem er 1) die physikalische Geographie als die Grundlage alles erdkundlichen Unterrichts hinstellte, 2) den organischen Zusammenhang und die innere Wechselbeziehung der verschiedenen geographischen Elemente der Erdräume, insbesondere den Einfluß der Erde auf ihre Bewohner betont (vergleichende Geographie).

Die Umgestaltung der Geographie durch Ritter ist durch zahlreiche methodisch bearbeitete Schriften (v. Daniel, Klöden, Kutzen, Pütz, Schacht, Vogel, Völter, Grube, Sydow, Egli, Hummel, Geistbeck) direkt oder indirekt auch der Volksschule zu gute gekommen.

In Bezug auf die Anordnung des Stoffes lassen sich unterscheiden:

1) der analytische Lehrgang, eröffnet den Unterricht mit der Betrachtung der Erde als Weltkörper und schließt mit dem Vaterlande; — vertreten durch die Pädagogen Niemeyer, Guts-Muths, Gräfe, Waiz, Anhalt, sowie durch die geographischen Lehrbücher von Berghaus, Roon, Cannabich 2c.; — für die Volksschule ungeeignet. —

2) der synthetische Lehrgang, welcher von der Heimat ausgeht, von dieser zum Vaterland, schließlich zum Erdganzen fortschreitet; — auch von Ritter befürwortet, besonders aber durch Pestalozzi und seine Schule (Henning, Harnisch, Denzel, Diesterweg, Graser 2c.) in den Volksschulunterricht eingeführt.

3) der synthetisch-konzentrische Lehrgang, wornach der Schüler schon auf der untersten Stufe eine Übersicht über das Gesamtgebiet gewinnt, die auf den folgenden Stufen ihren weiteren Ausbau erfährt, — vertreten von Körner, Stößner, Kehr, Dittes, Oberländer.

4) In neuerer Zeit hat man besonders das Kartenzeichnen

in den Mittelpunkt des geographischen Unterrichts gestellt und spricht infolgedessen von einer konstruktiven, zeichnenden Methode. Bearbeiter derselben sind: der Schwede Agren (1832), Kapp, Lohse, Ravenstein, Sydow, Delitsch, Kaufmann und Mager, Stößner, Wenz, Dronke, Matzat u. a. Über die Verwertbarkeit dieser verschiedenen Methoden und Manieren im Unterricht sind die Ansichten noch sehr geteilt. Jedenfalls aber hat die konstruktive Methode das Verdienst, daß statt des toten Buchs mehr und mehr die Karte in den Vordergrund des geographischen Unterrichts gerückt wurde.

VI. Geschichte.

Die geschichtlichen Kenntnisse, welche die Volksschule vermittelte, wurden Ende des vorigen und Anfangs dieses Jahrhunderts lediglich an den Schreibunterricht oder an das Lesebuch angeschlossen.

Die große Zeit der Freiheitskriege entzündete das geschichtliche Interesse auch der mittleren und niederen Klassen des Volkes und ließ einen gesonderten Geschichtsunterricht auch für die Jugend notwendiger erscheinen. Vorzügliche Erzähler, wie Bredow („Merkwürdige Begebenheiten aus der Weltgeschichte" 1813) und Kohlrausch („Deutsche Geschichte" 1816) erweckten in weiteren Kreisen Lust und Liebe für Geschichte.

1. Die Behandlungsweise des Gegenstands in der Volksschule jedoch zeigt zunächst noch wenig oder gar keinen Fortschritt; Pestalozzi hat auf die Gestaltung des Geschichtsunterrichts einen direkten Einfluß nicht geübt. Die Anordnung des Stoffes war die chronologisch-progressive, wie sie bei Bredow, Kohlrausch, Dolz („Abriß der allgemeinen Menschen- und Völkergeschichte"), Hempel („Volksschulfreund") u. a. hervortritt.

2. Die durch Pestalozzi und seine Schule aufgestellten Unterrichtsprinzipien führten jedoch auch zu einer methodischen Förderung des Geschichtsunterrichts. Die diesbezüglichen Bestrebungen lassen sich in folgende Gruppen bringen:

a. diejenigen, welche den chronologischen Gang des Geschichtsunterrichts festhalten, jedoch ihn in Verbindung setzen mit biographischer Behandlungsweise, sich unter Umständen in konzentrischen Kreisen bewegend: Grube, Kehr, Dittes; Spieß und Berlet „Weltgeschichte in Biographien, in drei konzentrisch sich erweiternden Kursen 1855";

b. diejenigen, welche eine rückschreitende Betrachtung der Geschichte wollen (chronologisch-regressive Methode), vertreten von Friedrich Kapp (1834) und Jakobi (1839);

c. diejenigen, welche das geschichtliche Material ohne Rücksicht auf die chronologische Reihenfolge in bestimmte Gruppen ordnen (gruppierende Methode); z. B. Fr. Haupt (Weltgeschichte nach Pestalozzis Elementargrundsätzen 1841), Fr. Stiehl, welcher den Geschichtsstoff um die nationalen Gedenktage gruppiert (Standpunkt der preußischen Regulative);

d. die anlehnende oder kombinierende Methode (Verbindung mit anderen Unterrichtsfächern). Den ersten und weitgehendsten Versuch machte Harnisch in seiner „Weltkunde" (s. o.), Karl Ritter

befürwortet eine Verschmelzung der Geschichte mit dem geographischen Unterrichte, Karl v. Raumer mit der biblischen, bezw. Kirchengeschichte.

Daß keine dieser Methoden für die Volksschule ausschließliche Geltung erhalten könne, zeigte zuerst W. Prange (1851) in Diesterwegs „Rheinischen Blättern". Zu seinen Forderungen gehören u. a.:

1. Biographische Darstellung für den Anfang, später auch Berücksichtigung des geschichtlichen Zusammenhangs.
2. Berücksichtigung auch der Sagenwelt für den Anfangsunterricht; vergl. Willmann, Albert Richter 2c.
3. Besondere Hervorhebung der vaterländischen Geschichte.
4. Rücksichtnahme auf geographische Verhältnisse (ohne eine Verschmelzung mit dem geographischen Unterricht).
5. Vermeidung eines ausgedehnten Räsonnements.
6. Sorge für Befestigung eines bestimmten Maßes geschichtlichen Stoffes.
7. Benutzung der nationalen geschichtlichen Poesie.

Karl Biedermann („der Geschichtsunterricht", 1860) redet der besonderen Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Momente das Wort; Ferdinand Krieger (1876) will die Geschichte „zum Brennpunkte des „gesamten Unterrichts" gestalten.

VII. Naturkunde.

Unter den Schulmännern, welche den Fortschritt Pestalozzischer Methodik auf den Unterricht in der **Naturgeschichte** anzuwenden suchen, sind zunächst zu nennen: Harnisch, Dinter, Denzel und Zerrenner. Aber erst Lüben hat durch seine „Anweisung zum Unterricht in der Naturgeschichte" (1. Teil erschienen 1832), ferner durch seine diesbezügliche Arbeit in Diesterwegs „Wegweiser", sowie durch seine zahlreichen, sorgfältig ausgearbeiteten Hand- und Lehrbücher der Methodik dieses Gegenstandes ihre gegenwärtige Richtung gegeben.

Er fordert vor allem eine selbständige Stellung des Unterrichts, induktives Verfahren, Anregung der Schüler zu eigener Thätigkeit, konzentrische Lehrgänge.

Den Werken von Lüben reihen sich als die vorzüglichsten Lehrbücher der Neuzeit an: die Werke von Leunis, Bänitz, Sprockhoff, Hofmann 2c. — Gegenüber der besonderen Betonung der Systematik, wie sie Lübens Methode in sich schließt, legen neuere Schriftsteller, wie Roßmäßler, Hermann Wagner, Kraepelin 2c. besonders Gewicht auf die Betrachtung des Naturlebens.

Die **Physik** (Naturlehre) war trotz der Anregungen, welche Comenius, Franke und die Philanthropisten gegeben hatten, ein sehr vernachlässigter Gegenstand in den höheren und niederen Schulen; mangelnde Bildung der Lehrer und unpraktische Lehrbücher hinderten insbesondere seine Einführung in Volksschulen. Erst durch Diesterwegs Vorschläge für die Methode des physikalischen Unterrichts in seinem „Wegweiser" (1835) wurde eine erfolgreiche Anregung zur Verbesserung gegeben, wie sie dann von Heussi („Experimentalphysik" 1838), insbesondere aber in den vielverbreiteten praktischen Lehrbüchern von Crüger (seit 1850) zum Ausdruck gelangte.

Bänitz („Lehrbuch der Physik" 1870) hat auch für den physikalischen Unterricht „konzentrische Kreise" durchgeführt.

VIII. Gesang.

1. Die Pestalozzische Schule wollte auch in den Gesangunterricht eine natur- und sachgemäße Methode bringen und den vermeintlichen Mechanismus des sogenannten Nachahmens beseitigen. Sie vertrat auch hierin zunächst eine „formale Richtung", indem sie die sog. „Elementarübungen" des Gesangunterrichts, nämlich die Elemente der Rhythmik, Melodik und Dynamik entschieden in den Vordergrund stellte und die Einübung des Liedes mehr oder weniger vernachlässigte. Am entschiedensten geschah dies durch Pfeifer und Nägeli („Gesangbildungslehre nach Pestalozzischen Grundsätzen") 1813, welche diese Elemente in ausgedehntester Weise berücksichtigten und zwar nicht nebeneinander, sondern nacheinander im Unterrichte auftreten ließen. Dieses Verfahren erwies sich in der Volksschule als völlig unpraktisch. Natorp („Anleitung zur Unterweisung im Singen" 1813) sucht dasselbe bereits praktischer zu gestalten; doch blieb bei ihm das Verhältnis der methodischen Übungen zu den zu erlernenden Liedern noch im unklaren. Im Anschluß an Nägeli und Natorp erschienen die methodischen Gesangwerke von Fröhlich (1822), Wolff (1823), Löhle (1831), Hientzsch (1836), Karow (1838).

2. Erst Ernst Hentschel (Musikdirektor und Seminarlehrer in Weißenfels) hat dem Liede die ihm gebührende Stellung im Volksschulunterricht verschafft. Er unterschied einen „Elementarkursus" und einen „Liederkursus", welche zwar getrennt bleiben, aber während des Schulunterrichts neben einander hergehen sollen; dem Gehörsingen folgt auf fortgeschrittener Stufe das Notensingen.

3. Alle neueren Methodiker sind im wesentlichen den von Hentschel aufgestellten Grundsätzen gefolgt; so Schütze, Weber, Hohmann, Schäublein, Lehmann, Merling, Hamma, Stolley, Sering, Widmann, Schletterer 2c.; doch haben dieselben sich fast ausnahmslos für eine organische Verbindung der die Erfassung des Tonsystems bezweckenden Übungen mit den anzueigenden Liedern entschieden; Pflüger (1853) schlägt gegenüber dem gebräuchlichen synthetischen Verfahren das analytisch-synthetische ein, indem er die Elementarübungen nur im Anschluß an Choräle und Lieder behandelt wissen will.

Die wiedergewonnene Wertschätzung des Liedes als Unterrichtsstoff führte zur Verabfassung zahlreicher Liedersammlungen, unter denen besonders die von Erk, Jakob, E. Richter, Greef, Kämpfe, Krauß, Schäublein, Kraußold, Zahn, Flügel, Drath, Schaab, vom bayr. Lehrerverein 2c. zu nennen sind.

IX. Schreibunterricht.

Nachdem schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts im Schreibunterricht an die Stelle der mechanischen Nachahmung das genetische Verfahren getreten war, traten in Verbindung mit demselben im Laufe dieses Jahrhunderts besonders folgende Methoden hervor:

1. die Linearmethode, welche sich zur Erzielung eines schönen Ebenmaßes eines Systems von Hilfslinien (wagrechte und schräge) be-

dient — schon im 18. Jahrhundert durch Roßberg in Dresden begründet, durch Pestalozzi und seine Anhänger: Natorp, Koch, Mädler rc. weiter ausgebildet und verbreitet, durch Zschille (1845) geradezu auf die Spitze getrieben.

2. die Castair'sche oder amerikanische Methode, durch Castair in London (1826) erfunden, verwirft die Lineatur, macht die Lage der Hand und die Federhaltung zur Hauptsache, übt anfänglich durch freie Bewegung der Hand den Duktus (Zug) und legt auf freie Hand- und Fingerübungen großes Gewicht. Durch Nädelin in Stuttgart, insbesondere durch Dufft in Erfurt wird diese Methode in Deutschland eingeführt, durch Ebensperger in Altdorf besonders in Bayern verbreitet. — In Verbindung mit dieser Methode erscheint bald

3. die Taktschreibmethode; als deren Erfinder gilt der Franzose Audoyer; in Deutschland wurde sie besonders gefördert durch Schreuer in Heidelberg, Nädelin in Stuttgart und Löveny in Pest und ist gegenwärtig in den meisten Schulen zur Einführung gelangt. —

Als eine Abart der Linear-Methode hat zu gelten:

die stigmographische Methode von Hillardt (1839) — der Schüler schreibt anfänglich auf ein durch feine Punkte quadriertes Papier; ferner das Heckmannische Verfahren (Nachbilden der innerhalb des Liniennetzes dargestellten Buchstaben auf durchscheinendem Papier).

Zu den Methodikern, welche den Schreibunterricht mit den lateinischen Buchstaben wollen, gehören Denzel, Graser, Lehmann rc.

X. Zeichnen.

1. Das Zeichnen, durch die Philanthropisten zuerst in den Schulplan aufgenommen, wurde erst durch die Pestalozzianer zu einem allgemeinen Bildungsmittel erhoben und elementar zu behandeln versucht. Joseph Schmid (1809) und J. Ramsauer (1820) haben sich um die Ausbildung der Elementarmethode des Zeichnens besondere Verdienste erworben. Das Lehrverfahren beruhte namentlich auf dem Nachzeichnen von Vorlegeblättern.

2. Ihnen gegenüber vertritt P. Schmid in Berlin (1826) entschieden das methodische Naturzeichnen (nach einem Modellapparat, sodann nach Landschaften), eine Methode, die später durch die Gebrüder Ferd. und Alexander Dupuis in Paris ihre weitere Fortbildung gefunden hat, indem dem Naturzeichnen ein Kursus im geometrischen und perspektivischen Linearzeichnen vorausgeschickt wird (für Volksschulen kaum geeignet).

3. Eine zweckmäßige Verbindung des Vorlagen- und Körperzeichnens suchte herbeizuführen: Friedr. Otto in seiner „Pädagog. Zeichenlehre" (1837).

4. Das Zeichnen nach Vorlage und Wandtafel erhielt in seiner untersten Stufe eine neue Richtung durch das von Hillardt in Wien (1839) begründete stigmographische Zeichnen (Zeichnen mit Hilfe eines Punktnetzes im Schülerheft und an der Wandtafel), welches von Voltz, Huther, Schopp, Stuhlmann, Rein, Bauer u. a. vertreten und für die Schule verwertet wurde; der Stufe des stigmographischen Zeichnens reiht sich das Zeichnen nach Wandtafeln an, welch' letzteres noch vielfach in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen tritt.

5. Gegner des stigmographischen Zeichnens, welche also sogleich mit dem Freihandzeichnen beginnen, sind: Lüben, Hippius, Appel, Heinzerling, Herzer, Jonas, Wendler, Troschel, Flinzer rc. — In Süddeutschland haben besonders Weishaupt in München und Herdtle in Stuttgart sich um die Methodik des Zeichenunterrichts verdient gemacht. Doch sind die Ansichten über diesen Unterricht noch keineswegs geklärt.

XI. Turnen.

Schon durch Luther, sowie durch Montaigne, Locke und Rousseau wurde mehr oder weniger eindringlich auf die Notwendigkeit körperlicher Übungen hingewiesen; von den Philanthropisten wurden dieselben zuerst pädagogisch verwertet, und Guts-Muths in Schnepfenthal entwickelte die erste Turnmethodik nach pädagogischen Grundsätzen.

Die allgemeinste Teilnahme für gymnastische Übungen in Deutschland weckte Fr. L. Jahn (1778—1852), der Vater der modernen Turnkunst, welcher mit E. Eiselen vom nationalen Gesichtspunkte aus die Turnsache mit Feuereifer erfaßte und praktisch und theoretisch begründete. („Die deutsche Turnkunst" 1816). Von 1819 an wurden jedoch die Vertreter des Turnens als „Demagogen" verdächtigt und verfolgt und die Turnanstalten geschlossen. Erst 1826 wurde das Turnverbot in Bayern wieder aufgehoben und 1828 eine öffentliche Turnanstalt in München unter Maßmann gegründet, 1837 erfolgte die Wiedereinführung auch in Sachsen, 1842 in Preußen.

Der eigentliche Begründer des Schulturnens wurde Adolf Spieß (1810—58), der den früheren Gerätübungen die Frei- und Ordnungsübungen, sowie den Reigen anfügte und die Übungsstoffe methodisch bearbeitete [Spieß, „Lehre von der Turnkunst" (1840—46) und „Turnbuch für Schulen" (1851)].

In Schweden wurde durch P. H. Ling († 1839) die anatomische Kenntnis des Leibes zur Grundlage eines Turnsystems gemacht und der heilgymnastische Zweck in den Vordergrund gestellt; diese schwedische Gymnastik wurde durch Rothstein auch in Preußen eingeführt, der die Leitung der 1851 zu Berlin gegründeten Centralanstalt übernahm. — In den letzten 2 Jahrzehnten hat das Schulturnen einen durchschlagenden Erfolg aufzuweisen; in Bayern wurde es 1863 für Lehrerbildungsanstalten und Gymnasien obligat; 1872 entstand die „Centralturnlehrerbildungsanstalt" in München unter Weber's Leitung.

Maßgebend sind heute noch die Spieß'schen Prinzipien, welche durch Jäger, Weber, Kloß, Lion, Schettler rc. weitere Förderung erfahren haben.

Anhang I.

Die wichtigsten Daten der bayrischen Schulgeschichte.

I. Periode: Mittelalter.

8—12. **Jahrhundert:** Thätigkeit, bezw. Blüte der zahlreichen Benediktinerschulen in Bayern.

Die Gründung der berühmtesten bayerischen Klöster fällt in die Zeit zwischen 736 und 777; z. B. Benediktbeuern (um 740); Niederaltaich (741), Wessobrunn (758), Herrenwörth im Chiemsee (776), St. Emmeram in Regensburg ꝛc.; vor allen hervorzuheben ist Tegernsee (gegründet um 746), wo man neben der lateinischen Gelehrsamkeit auch der nationalen Sagenwelt ein gewisses Interesse schenkte (Froumunds Ruodlieb) — der Scholastikus Wernher um 1170 —.

Daneben blühten die Domschulen zu Freising und Regensburg.

Auch in Franken finden wir um diese Zeit zahlreiche geistliche Lehranstalten, so in Bamberg die Schule des Klosters Michelsberg, ferner eine Domschule und mehrere Stiftsschulen, in Würzburg die berühmte Domschule, im Nonnenkloster zu Kitzingen soll eine Jungfrauenschule bestanden haben ꝛc.

In Schwaben finden wir neben zahlreichen Klosterschulen die Domschule zu Augsburg, in den heute zu Bayern gehörigen Teilen der Pfalz die Domschule zu Speier ꝛc.

Diese geistlichen Schulanstalten bestanden zumeist auch in der spätern Zeit noch fort, traten jedoch hinsichtlich ihrer Bedeutung als allgemeine Bildungsstätten zurück vor den seit

dem 13. **Jahrhundert** entstehenden städtischen Schulen.

Die älteste Andeutung einer städtischen Schule — 1239 in München, wo als Schulvorsteher Konrad von Ilmünster erwähnt wird. — Im ältesten Gewerbspolizeigesetz Münchens (1294) werden bereits die Schulmeister unter den Gewerbsleuten aufgezählt. Auch in Ingolstadt werden 1245, in Landshut 1257, in Reichenhall 1277, in Geisenfeld 1281, in Schongau 1300, in Freising 1331, in Straubing 1364 Stadtschulmeister erwähnt; ebenso finden wir zahlreiche Aufzeichnungen über Schulen in Städten und Märkten aus dem 14. und 15. Jahrhundert in Bayern, Schwaben, Franken und Pfalz. — Die Schulen waren lateinische, scheinen jedoch auch den deutschen Anfangsgründen Rechnung getragen zu haben.

1472 Gründung der Universität Ingolstadt durch Herzog Ludwig den Reichen (1800 nach Landshut, 1826 nach München verlegt).

II. Periode: **Von der Mitte des 16. bis Ende des 18. Jahrhunderts.**

Einen wichtigen Fortschritt für das bayrische Schulwesen bildet das Eingreifen des Staates in die Schulangelegenheiten (zuerst um die Mitte des 16. Jahrhunderts).

1548. Älteste bayrische Schulordnung unter Herzog Wilhelm IV.

Als Unterrichtsgegenstände werden bezeichnet in den Land-, sowie in den untersten Klassen der Stadtschulen: Buchstabieren, Syllabieren, Lesen, hierauf Schreiben und Rechnen; alle Samstage nachmittags: Erklärung des zunächst treffenden Evangeliums. — Eine eigentliche Ausscheidung zwischen dem deutschen und lateinischen Schulwesen findet noch nicht statt.

1553. Albrecht V., der Großmütige (v. 1550—79), verordnet, daß die „abgekommenen Schulen wieder aufgerichtet werden sollen" und wendet sich besonders an die Äbte der Klöster um Einrichtung von Schulen auch außerhalb der Klöster. (Instruktion an den Abt von Tegernsee 1556.)

1564. wurde vom Magistrat München eine „Schulmeisterordnung" mit eingehenden Bestimmungen über das Schulgeld erlassen.

Auch andere Städte bekundeten ihr gesteigertes Interesse für das Schulwesen, so Ingolstadt durch die 1589 erschienene „Ordnung der deutschen Schulhalter"

(Vorschriften über Errichtung von Mädchenschulen, Erteilung des Religionsunterrichts, Gebrauch von Religions- und Lehrbüchern, Führung der Schulaufsicht 2c.)

1569 erschien ein ziemlich umfassender Studienplan: „Schulordnung der Fürstentumb Obern unnd Nidern Bayerlands".

Er enthält Bestimmungen über Religionsunterricht, Schul- und häusliche Andacht, Kirchenbesuch, Kirchengesang, über verbotene und zu gebrauchende (lateinische) Schulbücher. —

Hier werden zum erstenmale lateinische und deutsche Schulen offiziell unterschieden.

Zu einer allmählich sich vollziehenden Abtrennung des deutschen Elementarschulwesens vom lateinischen Schulwesen trug u. a. namentlich der Umstand bei, daß in der 2. Hälfte des 16. Jahrh. (seit 1549) die Jesuiten in Bayern Eingang fanden und bald das höhere Schulwesen vollständig übernahmen und leiteten. Der Stand der weltlichen Schulmeister sah sich so mehr und mehr auf die deutschen Schulen angewiesen, welche unter Herzog Wilhelm V. gleichfalls unter Aufsicht der Jesuiten gestellt wurden.

1616. Herzog Maximilian I. (1598—1651, seit 1623 Kurfürst) traf in einer „Landes- und Polizey-Ordnung“ auch Fürsorge für eine Verallgemeinerung des Schulunterrichts durch die Bestimmung, daß „teutsche Schulen“ außer den „Stett und Märkten“ auch „in den großen Dörfern, die von Stett und Märkten weit entlegen“, errichtet werden sollen. — Die Schulzeit in denselben aber wurde auf das 6—12. Lebensjahr beschränkt.

1629 Errichtung der ersten Anstalt der englischen Fräulein in Bayern zu München durch Maria von der Wart.

1618—48. Der dreißigjährige Krieg wirkt höchst unheilvoll auf die kaum begründete und notdürftig organisierte Volksschule.

1659. Unter Ferdinand Maria (1651—79) erschien eine weitere „Schuel- und Zuchtordnung für Teutsche und Lateinische Schulmeister und Kinder.“ —

(Bestimmungen auf religiös-moralischem Gebiete und über Disziplin, ohne über das Unterrichtsmaterial sich weiter zu verbreiten.)

Diese Schulordnung wurde durch den Kurfürsten Max Emanuel im Jahre 1682, sowie unter dessen Nachfolger Karl Albert 1738 erneuert und bestätigt. — Eine durchgreifendere, mehr auf innere Verhältnisse eingehende Reform bezw. Organisation aber erfuhr das Schulwesen in Bayern erst

1745—1777 unter der Regierung Max Joseph III. Die beiden einflußreichsten Persönlichkeiten in Bezug auf die Schule sind während dieser Reformperiode Heinrich von Braun und Frh. Adam v. Ickstätt.

1770. Churfürstliches Mandat zur Verbesserung der Schulen mit dem von Braun ausgearbeiteten Schulplan.

1771. Anordnung der allgemeinen Schulpflicht und der Schulversäumnisstrafen.

1778. „Churfürstliche Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern.“

Wesentliche Bestimmungen derselben:

1. Schulorganisation: a) bürgerliche Real- und Hauptschulen für den höhern Bürgerstand in den größeren Städten;
   b) gemeine Stadt- und Land- oder Trivialschulen für die übrigen Stände;
   c) Normalschulen für angehende Lehrer.
2. Schulpflicht: vom 6.—12. Lebensjahre.
3. Lehrgegenstände der Trivialschule: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen nach den vier Spezies, in den Städten auch nach der Regel de tri ꝛc.; sowie einiges aus den Realien.

Über Brauns Thätigkeit vergl. §. 43.

1781 endigte Brauns Einfluß, da unter der Regierung Karl

Theodors (1778—99) die Leitung des Schulwesens der Klostergeistlichkeit übertragen wird.

1781—99. In diesen Zeitraum fallen verschiedene Verordnungen bezüglich der Qualifikation des Lehrerpersonals (1787), der Vermehrung des Lehrereinkommens durch den Kirchendienst; wiederholte Festsetzung der Schulpflichtigkeit auf die Zeit vom 7.—14. Jahre (1795), — auch die Begründung des Zentralschulbücher-Verlags (1785).

III. Periode: **Das Volksschulwesen des 19. Jahrhunderts.**

1799—1825. Regierung des Kurfürsten (seit 1806 Königs) **Max Joseph** IV. (I.)

Mit der in den Jahren 1803—1814 sich vollziehenden territorialen Veränderung und Erweiterung Bayerns gieng unter dem Ministerium Montgelas (1799—1817) eine weitere Ausgestaltung und bessere Organisation des Schulwesens im Sinne der Aufklärungsprinzipien Hand in Hand.

1802, Verordnung vom 13. Dezember. — eigentliche Fundationsurkunde des neuzuorganisierenden Volksschulwesens: Festsetzung der allgemeinen Schulpflichtigkeit vom 6.—12. Jahre und Einführung einer Entlassungsprüfung.

1803, Einführung der Sonn- und Feiertagsschule vom 12.—18. Jahre.

1806 wurde der „Lehrplan für die Volksschulen in Bayern" veröffentlicht.

Wegen Stoffüberfülle im Jahre **1811** revidiert, fordert derselbe eine Gliederung der Schule in 3 Abteilungen und die stufenweise Entwickelung der 6 Unterrichtsgegenstände: Gott, Mensch, Natur, Kunst, Sprache, Zahl und Maß, und betont die Verstandesbildung gegenüber der bloßen Gedächtnisübung (Pestalozzischer Einfluß.)

1808, Edikt vom 5. Septbr.: Neuorganisation der Schulbehörden. Die oberste Leitung erhält das Ministerium des Innern (Sektion für öffentliche Unterrichts- und Erziehungsanstalten); die Generalkreiskommissariate (Kreisregierungen), bei welchen eigene „Kreisschulräte" angestellt wurden, wurden als Mittelorgane erklärt und ihnen die Distrikts- und Lokalschulinspektion untergeordnet.

(Wirksamkeit der bayr. Kreisschulräte Graser und Stephani s. §. 49).

1804—1817, Errichtung der bayr. Schullehrerseminarien: München 1804 (1812 nach Freising verlegt), Amberg 1808 (später wie-

der aufgehoben), Innsbruck (damals bayrisch) 1808; Nürnberg und Augsburg 1809 (letzteres später wieder aufgehoben, Nürnberg 1824 nach Altdorf verlegt), Kaiserslautern 1817. —

In den 1803, bezw. 1814 an Bayern gekommenen Fürstbistümern Bamberg und Würzburg blieben die bereits im vorigen Jahrhundert errichteten Lehrerseminarien (Würzburg 1771, Bamberg 1791; s. §. 43) bestehen.

1809. Allgemeines Regulativ für die Bildung der Volksschullehrer. —

2jähriger Seminarkursus. Lehrgegenstände: Religion, Sprache, Rechnen, Geometrie, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Schuldisziplin, Orgelspiel, Singen, Obstkultur und Gerichtsschreiberei. — Bezüglich der Methode wird ausdrücklich auf Pestalozzi hingewiesen.

1823 wird für den Eintritt in das Lehrerseminar eine 3jährige Vorbereitung gefordert und die seminaristische Bildung für jeden anzustellenden Lehrer obligatorisch erklärt.

1824. Errichtung der Lehrerseminarien zu Straubing und Dillingen (letzteres 1841 nach Lauingen verlegt).

1825—1848 Regierung König **Ludwig's** I.

1825. Auf Antrag der Stände wird das Institut der Kreisschulräte aufgehoben —, zum Ersatz hiefür aber als pädagogischer Beirat der Kreisregierungen

1832 das Institut des „Kreisscholarchats" ins Leben gerufen.

1831—1836 Ministerium Wallerstein, unter welchem die Lehrergehalte neu normiert, das Schullehrerseminar zu Eichstädt errichtet (1835), vor allem aber

1836 ein neues Regulativ für die Lehrerbildung erlassen wurde.

(3jähriger Präparandenunterricht bei tüchtigen Schullehrern, Errichtung von Seminarmusterschulen, Einführung der Anstellungsprüfung 3 Jahre nach dem Seminar-Austritte.)

1837—47 Ministerium Abel, unter welchem die Kirche einen ausgedehnteren Einfluß auf die Schule und letztere wiederum eine entschieden konfessionelle Gestaltung erhielt.

1841 Errichtung eines Mutterhauses der „armen Schulschwestern" in München.

1838 wurde ein katholisches Seminar zu Speier und

1843 ein protestantisches zu Schwabach begründet.

1847 wurde ein eigenes „Ministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten" gebildet.

1848—1864 Regierung **Maximilian's** II.

Das stürmische Jahr 1848 mit seinen weitgehenden Forderungen hatte für Schule und Lehrer zunächst eine ungünstige Zeit

im Gefolge. — Das den preußischen Regulativen nachgebildete, im Jahre

1857 erschienene Normativ über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern brachte auch eine Einschränkung des Lehrstoffes im Seminar (Geometrie, Literatur und historische Pädagogik kommen in Wegfall) —

Jedoch wurde 1856 die Volksschulzeit allgemein auf 7 Jahre festgesetzt.

1861, 10. Nov. — Das Schuldotationsgesetz regelte die äußeren Schulverhältnisse, insbesondere die Besoldung und Pension der Lehrer und erklärte die Volksschule als Gemeindeanstalt.

1861 Begründung des bayerischen Volksschullehrer-Vereins zu Regensburg.

1864—1886 Regierung **Ludwig's** II.

Das unterdessen vielfach angegriffene Normativ von 1857 wurde unter dem Kultusministerium Gresser ersetzt durch das

1866, am 29. Sept. erschienene (in seinen Grundzügen noch jetzt geltende) Normativ über die Bildung der Schullehrer, welches den Fortschritten und gesteigerten Ansprüchen der Zeit Rechnung zu tragen suchte.

(Einführung eigener Präparandenschulen, Erweiterung des Lehrpensums im Seminar, Forderung eines Praktikantenjahres nach dem Seminaraustritte).

Der im Jahre

1867 von der k. Staatsregierung den Kammern vorgelegte Entwurf eines zeitgemäßen Schulgesetzes wurde 1869 von der Kammer der Abgeordneten angenommen, von der Reichsratskammer aber abgelehnt.

Das seit 1869 im Amte stehende Ministerium v. Lutz hat jedoch auf dem Verordnungswege den weiteren Ausbau der Volksschule im Sinne der staatspädagogischen Zeitforderungen unternommen und in erfreulicher Weise fortgeführt.

Zu diesen in unsere Gegenwart hineinragenden Reformen sind vor allem zu zählen:

a) auf dem Gebiete der Lehrerbildung:

1) die auf Erweiterung der Präparandenschul- und Seminarbildung abzielenden Modifikationen des geltenden Normativs,

2) die Begründung von neuen Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen (Lehrerbildungsanstalt zu Amberg 1882), höhere weibliche Bildungsanstalt zu Aschaffenburg (1875), Kreislehrerinnenseminar zu München (1872),

3) die Errichtung von Fortbildungskursen (1875);

b) auf dem Gebiete der Schulorganisation und Schulleitung:
   1) die Aufstellung zweckmäßiger Kreislehrpläne und Genehmigung prakt. Schulbücher,
   2) die Errichtung und Förderung landwirtschaftlicher und gewerblicher Fortbildungsschulen,
   3) die Ermöglichung konfessionell-gemischter Schulen (1873 und 1883),
   3) die Aufstellung von Kreisschulinspektoren am Sitze der Regierungen (1872);

c) in Bezug auf die äußere Stellung der Lehrer:
   1) Erhöhung der Lehrergehalte und Lehrerpensionen,
   2) Gewährung von Dienstalterszulagen (1872).

Literarischer Anhang

(Zugleich Wegweiser für eingehendere Studien).

Bemerkung: Werke katholischen Charakters sind durch †, ausgeprägt protestantischer Richtung durch * bezeichnet.

I. Gesamtdarstellungen der Geschichte der Pädagogik.

A. Größere Werke:

Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland, Bremen 1794 (der erste Versuch einer Geschichte der Päd, jedoch nur 1. Band erschienen).

Fr. H. Chr. Schwarz, Geschichte der Erziehung. Leipzig 1813 als 4. Teil der „Erziehungslehre"; (2. Auflage 1829 als 1. Teil derselben.)

A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung u. des Unterrichts — neubearbeitet von Dr. Rein; (mit einem größeren Überblick über die Gesch. der Erziehung).

*K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtl. Entwickelung, 4 Bände; Cöthen, erste Aufl. 1860–62; 2. u. 3. Auflage durch Wichard Lange; in neuester Auflage durch Dr. Dittes und Dr. Hannack im Erscheinen begriffen.

†L. Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, 3 Bände, Essen 3. Aufl. 1880.

†A. Stöckl, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Mainz 1876.

Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 4 Bände. Gotha 1858—59.

J. Böhm, Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen u. Zeiten. 2 Bände. Korn, Nürnberg 1878—79.

*K. Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gütersloh 1872.

A. Weber, Gesch. der Volksschulpädagogik u. der Kleinkindererziehung. Dresden 1877.

K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit. 4 Bände. Cotta, Stuttgart; bis jetzt 1. Band erschienen (1884).

A. Vogel, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Gütersloh 1876.

B. Lehrbücher und Leitfäden.

Fr. Körner, Geschichte der Pädagogik. Leipzig 1857.

*J. Ch. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. Hannover, Meyer. 5. Aufl. 1877. (1. Teil: Geschichte der Pädagogik.

*J. Ch. G. Schumann, Leitfaden der Pädagogik. Hannover, Meyer (1. Teil: Gesch. d. Päd., 4. Aufl. 1884).

*K. Schmidt, Geschichte der Erziehung u. des Unterrichts (einbändig) Köthen. 4. Aufl. 1883.
*Wittstock, Geschichte der deutschen Pädagogik im Umriß. Leipz. 1866.
*Ballien, Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1872.
J. Böhm, Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik. 6. Aufl. 1880. Korn, Nürnberg.
J. Böhm, Leitfaden der Geschichte der Päd. 1882. Korn, Nürnberg.
Fr. Dittes, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 6. Aufl. Leipzig 1878.
*A. Schorn, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. 12. Aufl. Leipz. 1886.
*Schulze, Grundriß der Volksschulpädagogik. (1. Teil: Gesch. der Pädagogik.) Rheydt, Langewiesche (2. Aufl. 1880.)
Kloepper, Repetitorium der Geschichte der Pädagogik. Rostock, Werther 1879.
Leutz, Lehrbuch der Erziehung u. des Unterrichts.. III. Teil: Geschichte der Pädagogik. Tauberbischofsheim 1886.
R. Niedergesäß, Geschichte der Pädagogik. Wien, Pichlers Wwe. 2. Aufl. 1883.
†L. Kellner, Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 8. Aufl. Freiburg, Herder 1885.
†Kehrein, Überblick der Geschichte der Erziehuug und des Unterrichts. Neubearbeitet von Dr. J. Kaiser, 8. Aufl. Paderborn u. Münster 1887.
†Volkmer, Wiederholungsbuch zum Unterricht in der Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl. Habelschwerdt 1885.
†Funke, Handbüchlein der Gesch. der Pädagogik. Paderborn u. Münster 1885.
Königbauer, Geschichte der Pädagogik u. Methodik. Regensburg u. Amberg 1886.

II. Für einzelne Zeiträume.

Bemerkung: Umfassende Angaben über die historisch-pädag. Literatur, auch die monographische und biographische, finden sich in Schumann's Lehrbuch der Pädagogik I. Teil.

A. Klassisches Altertum.

Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Elberfeld 1832 (umfaßt nur das Altertum.)
Krause, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen und Römern. Halle 1851.
L. Grasberger, Erziehung und Unterricht im klass. Altertum. 3 Teile, Würzburg 1864—81.
Ussing, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern. Berlin, Calvary 1885.

B. Mittelalter.

F. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13 Jahrhunderts. (Von der historischen Commission zu München gekrönte Preisschrift). Stuttgart, Cotta 1885.

Heppe, das Schulwesen des Mittelalters und dessen Reform im 16. Jahrh. Marburg 1860.

Kaemmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig, Dunker u. Humblot 1882.

†S. Lorenz, Volkserziehung und Volksunterricht im späteren Mittelalter. Paderborn u Münster 1887.

C. Neuere Zeit.

J. L. Ludwig, Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogen von Locke bis auf die Gegenwart. Bayreuth 1853 u. 56 (2 Bände.)

*K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit. 4 Bände; 3. Aufl. 1857.

III. Zur Geschichte der Methodik.

C. Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 4 Bände. 2. Aufl. Gotha 1887.

A. Vogel, Methodik des gesamten deutschen Unterrichts in der Volksschule, begründet und entwickelt aus ihrer Geschichte. Gütersloh 1874.

IV. Encyklopädien, welche auch das geschichtliche Material berücksichtigen:

K. A. Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Gotha 1859—1875.

†Rolfus und Pfister, Realencyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach kathol. Principien. 2. Aufl. 1872 ff. 4 Bde Erg. Bd. 1884.

G. A. Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. Wien und Leipz. 1884. Pichler's Wittwe u. Sohn.

V. Sammlungen pädagogischer Klassiker.

Richter, Pädagogische Bibliothek. Leipz. Sigismund u. V.

Beyer, Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza. Verlags-Kpt.

Lindner, Bibliothek pädag. Klassiker. Wien, Pichler's Witwe u. Sohn.

Schumann, Pädagogische Chrestomathie. 2 Bde. Hannover, Meyer 1878/80.

†Ausgewählte Schriften berühmter Pädagogen (für kathol. Anstalten berechnet.) Paderborn, Schöningh.

VI. Quellensammlungen.

Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, Gütersloh 3 Bde. 1860—64.

Monumenta Germaniae paedagogica, herausgeg. v. Dr. Kehrbach. Umfassend: Schulordnungen, Schulbücher u. pädagog. Miscellaneen aus den Ländern deutscher Zunge. Berlin, Hofmann u. C. (1. Band erschienen 1886; 2. Band 1887.) —

Sammlung selten gewordener pädagog. Schriften früherer Zeiten, herausgegeben von A. Israel u. Dr. J. Müller. Zschopau, Raschke (13 Hefte erschienen)

Staats-Bibliothek Bamberg

BSB Bayerische StaatsBibliothek
MIDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Hübsch, Georg,

Abriß der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts unter vorzugsweiser Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens für den Unterricht an Lehrerseminarien, sowie zur Wiederholung

Bamberg 1887

Bamberg, Staatsbibliothek -- MvO.Paed.o.4
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11843896-3